K 76 7/10

7/10

К76 7/10

Ц. и В. Балталонъ.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ.

БЕСѢДЫ по МЕТОДИКѢ НАЧАЛЬНАГО ОБУЧЕНІЯ.

ИЗДАНІЕ 3-Е СЪ ПОРТРЕТОМЪ
И СО ВСТУПИТЕЛЬНОЙ СТАТЬЕЙ
В. Е. Ермилова.

Цѣна 90 коп.

МОСКВА.
Типографія Вильде, Малая Кисловка, собственный домъ.
1913.

БИБЛИОТЕКА
Государ. Историч. Музея
№ 9436
" VII 1932

ФОТОТИПІЯ ШЕРЕРЪ НАБГОЛЬЦЪ И КЕ, МОСКВА.

Цезарь Павловичъ Балталонъ

и

ЕГО ТРУДЫ

† 27 января 1913 г.

Смерть того, кто всю жизнь говорилъ о жизни, кто боролся противъ мертвечины, царившей въ дѣлѣ воспитанія у насъ, кто неустанно болѣе тридцати лѣтъ всюду, куда ни заносила его судьба, вносилъ оживленіе и обновленіе дѣла,—смерть такого человѣка не можетъ не представить собой тяжелой, незамѣнимой потери для всѣхъ, кто имѣлъ счастье и честь работать вмѣстѣ съ нимъ, раздѣлять общія съ нимъ воззрѣнія и чаянія и дѣлиться съ нимъ, какъ съ другомъ, какъ съ товарищемъ—единомышленникомъ своими планами, жизненными впечатлѣніями и думами по поводу тѣхъ или иныхъ „впечатлѣній бытія“,—фактовъ, событій текущей нашей дѣйствительности, — въ области самаго близкаго ему, дорогого для него дѣла воспитанія молодого поколѣнія.

Популярность его, какъ педагога, была по заслугамъ имъ пріобрѣтена,—вѣрнѣе сказать, завоевана. Да, именно—завоевана. Это былъ неустрашимый, искренній и неустанный боецъ за свои педагогическія убѣжденія — убѣжденія новатора, который всегда стоялъ впереди своего времени, всегда былъ молодъ, какъ молода была его аудиторія, его ученики, ученицы, — всегдашніе и неизмѣнные его поклонники и почитательницы.

Ихъ чувства искренно и мѣтко отпечатлѣлись на тѣхъ

надписяхъ, которыми украшены были вѣнки на его могилѣ,—на тѣхъ трогательныхъ надписяхъ въ которыхъ его называли „беззавѣтнымъ другомъ молодежи“, „идейнымъ педагогомъ“ и „учителемъ жизни“.

Учитель литературы—непремѣнно учитель жизни. Вотъ та идея, которую принесъ съ собой Цезарь Павловичъ въ качествѣ преподавателя словесности,—вотъ та идея, которой онъ съ честію послужилъ на нелегкомъ поприщѣ дѣятельности русскаго педагога.

Онъ первый ввелъ и обосновалъ у насъ новый терминъ „воспитательное чтеніе“, замѣнивъ имъ устарѣлое названіе „объяснительное чтеніе“, которое когда-то было ново, когда-то было однимъ изъ признаковъ движенія впередъ, но потомъ обратилось въ рутину, въ докучное и мало производительное времяпрепровожденіе.

Книга „Воспитательное чтеніе“—лучшій и содержательнѣйшій изъ его трудовъ, вѣнецъ всей его многолѣтней дѣятельности, который переживетъ его несомнѣнно на много и много лѣтъ.

Это—не только книга о чтеніи. Содержаніе ея богаче того, что она обѣщаетъ своимъ заглавіемъ. Это—краткая и въ то же время вполнѣ обстоятельно преподанная энциклопедія обученія родному языку, выясняющая съ достаточной ясностью и опредѣленностью основы дидактики предмета и подвергающая мѣткому и компетентному анализу существующія рутинныя воззрѣнія на методику словесности, разсматривающая съ точки зрѣнія современной психологіи и экспериментальныхъ ея выводовъ программы и учебные планы начальной школы, разсматривающая ихъ широко,—не только въ отношеніи къ родному языку, но и ко всему, чему обучаютъ въ школѣ, къ чему пріучаютъ въ ней и къ тому, какъ воспитываютъ.

И не только школьное воспитаніе занимаетъ здѣсь свое мѣсто, но и дошкольное. Богатѣйшія свѣдѣнія получитъ въ этой драгоцѣнной книгѣ всякій, кто интересуется такими насущно-важными и практическими воспросами, какъ задачи, предметы и пріемы умственнаго воспитанія маленькихъ дѣтей,—дѣтей того возраста, для котораго учреждены такъ

называемые дѣтскіе сады. Что такое дѣтскіе сады, какая ихъ цѣль, какъ ихъ устраивать, объ этомъ въ обществѣ нашемъ господствовали до сихъ поръ самыя туманныя представленія. Этотъ туманъ разсѣивается прекрасными истолкованіями Цезаря Павловича занимающими въ его книгѣ достаточно солидное мѣсто, чтобы получить полное представленіе объ этомъ вопросѣ вплоть до уясненія себѣ болѣе или менѣе подробной, исчерпывающей программы всевозможныхъ разнообразныхъ занятій дѣтскихъ садовъ. Кто прочтетъ эти интересныя страницы почтенной книги, тотъ познакомится съ результатами современной русской и въ особенности западной спеціальной литературы о дошкольномъ воспитаніи и дѣтскихъ садахъ, какъ главномъ и могучемъ факторѣ его.

Но главная сила и смыслъ книги—въ изслѣдованіи вопроса о томъ, что представляетъ собою воспитательное чтеніе,—въ изслѣдованіи не только теоретическомъ, но и практическомъ. Это условіе дѣлаетъ книгу Цезаря Павловича необходимымъ, настольнымъ пособіемъ, и не только для преподавателей, но и для воспитателей и для отцовъ и матерей, озабоченныхъ мыслью о томъ, какъ добиться того, чтобы дѣти пріучились къ осмысленному чтенію книгъ и къ умѣлому выбору ихъ, какъ развить въ нихъ литературный вкусъ, какъ вести съ ними бесѣду о читаемыхъ ими книгахъ, какъ руководить вообще ихъ чтеніемъ, чтобы оно было въ одно и то же время и развивающимъ и занимательнымъ.

Трудъ этотъ имѣетъ два значенія: разрушительное и созидательное. Авторъ даетъ уничтожающую критику изстари внѣдрившихся въ школьныя программы, учебные планы и преподавательскую практику предразсудки и ложные пріемы обученія родному языку и литературѣ.

Основная его идея, идея—двигательница всей этой книги, да и не только книги, но и всей его дѣятельности, всей жизни, какъ учителя словесности и языка, это—прискорбное признаніе того несомнѣннаго факта, что „въ учебномъ курсѣ нашей начальной народной школы совсѣмъ не существуетъ чтенія, настоящаго живого чтенія: его необхо-

димо организовать, ввести, какъ безусловно нужный, основной элементъ преподаванія родного языка, имѣющій право занять центральное мѣсто въ курсѣ начальной школы".

Ставя вопросъ на практическую, жизненную почву, авторъ, прежде всего, вступаетъ въ борьбу противъ рутинныхъ пріемовъ пресловутаго „объяснительнаго чтенія", возстаетъ противъ главной и даже, вѣрнѣе сказать, — единственной опоры, на которой до сихъ поръ зиждилось классное чтеніе въ школахъ,—противъ хрестоматійнаго, всегда отрывочнаго, всегда, недоконченнаго, неудовлетворяющаго дѣтскую пытливость, матеріала для чтенія.

На мѣсто хрестоматійныхъ отрывковъ, которые, по мнѣнію автора, могутъ быть только вредны въ педагогическомъ отношеніи, онъ рекомендуетъ избирать для дѣтскаго чтенія, въ классѣ и внѣ класса, цѣльныя, самостоятельныя произведенія, беллетристическаго и научно-популярнаго характера.

Исходя изъ той мысли, что чтеніе книгъ учащимися должно сопровождаться и бесѣдами, и изложеніями, и усвоеніемъ себѣ идеи и содержанія читаемаго матеріала, авторъ подвергъ обстоятельному разсмотрѣнію и вопросъ объ обученіи орѳографіи, — этотъ больной вопросъ нашей педагогической практики. Тутъ онъ оказался на высотѣ современной научной постановки предмета, руководствуясь новѣйшими изысканіями психологовъ — экспериментаторовъ, выступивъ вслѣдъ за ними въ походъ противъ господствующей до сихъ поръ педагогической заразы, которую талантливый В. П. Шереметевскій когда-то назвалъ диктантоманіей, и указавъ на тѣ средства, которыми съ безспорной пользой для усвоенія учащимися правописанія можно замѣнить докучные и вредные диктанты.

Разбираемая книга является цѣлой методикой русскаго языка въ начальной школѣ, — методикой, въ которой любопытнѣйшую и обширнѣйшую часть составляютъ главы объ экспериментальномъ изслѣдованіи класснаго чтенія, о природѣ и характерахъ дѣтскаго воображенія, о воспитаніи здоровой фантазіи у дѣтей, о новыхъ принципахъ теоріи наглядности, о руководительствѣ сочиненіями учащихся.

Чѣмъ особенно дорога эта книга и что дѣлаетъ ее именно настольной и даже справочной, въ своемъ родѣ путеводителемъ для лицъ, руководящихъ чтеніемъ учащихся, это — анализъ и перечень обширнаго и разнообразнаго литературнаго матеріала, рекомендуемаго авторомъ для воспитательнаго чтенія въ младшемъ и старшемъ возрастѣ начальнаго образованія при четырехгодичномъ курсѣ обученія. Указаны и планы бесѣдъ о той или иной книгѣ, и вопросы къ уясненію ея смысла, ея идеи. Предметомъ чтенія берется не только беллетристическая, но и популярно-научная литература, доступная для дѣтей. Приведены и интересные примѣры ученическихъ сужденій о читанныхъ дѣтьми книгахъ.

Для лицъ, интересующихся методикой обученія литературѣ, большое удовольствіе будетъ прочесть приведенныя авторомъ записи о пробныхъ урокахъ воспитательнаго чтенія, сдѣланныхъ ученицами 8 класса гимназіи, съ указаніемъ опытовъ преподавателей какъ о достоинствахъ, такъ и о недостаткахъ этихъ уроковъ.

Вообще, книга Ц. П. Балталона — капитальный трудъ, давшій ему имя въ средѣ педагоговъ-піонеровъ новыхъ теченій педагогической мысли,—трудъ, пользующійся исключительнымъ успѣхомъ и потребовавшій въ короткіе сроки новыхъ изданій. Справедливость требуетъ отъ насъ указать, что успѣхъ энергичной работы покойнаго Цезаря Павловича много обусловливался своимъ движеніемъ сотрудничеству такого достойнаго товарища автора, какъ супруга его, тоже педагогъ, Вѣра Дмитріевна Балталонъ.

Эта книга — не единичная. Ей предшествовала выдержавшая много изданій и до сихъ поръ необходимая, какъ важное и лучшее пособіе, книга Цезаря Павловича „Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ“, снабженная значительнымъ количествомъ руководящихъ вопросовъ къ изученію произведеній нашихъ образцовыхъ писателей, начиная съ Пушкина и кончая Чеховымъ и Короленко, а также и по міровой литературѣ—отъ Гомера до Ибсена.

Цезарь Павловичъ, впрочемъ, не ограничился этими

трудами. Его живой душѣ, жаждавшей всегда непосредственнаго, дѣйственнаго участія въ общественной жизни, не сродно было замыкаться въ тѣсныя рамки классной обстановки. Онъ искалъ прямого, постояннаго общенія съ интеллигенціей, съ различными кругами ея, неся туда всѣ свои знанія,—все то, въ чемъ онъ чувствовалъ себя компетентнымъ, въ чемъ была его сила. И вотъ, когда онъ молодымъ педагогомъ пріѣхалъ въ Москву изъ провинціи, гдѣ онъ преподавалъ литературу, оставивъ по себѣ самую свѣтлую память, какъ учителя-развивателя, учителя-воспитателя и мужественнаго друга-заступника учащихся,—онъ очень скоро сошелся съ кружками мыслящей, искавшей развитія, искавшей правды, искавшей знанія молодежи. И тогда впервые въ Москвѣ устраиваются, по его иниціативѣ и подъ его руководствомъ, живыя, интересныя, богатыя содержательностью и планомѣрно организованныя литературныя бесѣды. Эти собранія привлекали все большее и большее количество и слушателей, и энергичныхъ, усердныхъ участниковъ. Тутъ были не только литературныя бесѣды. Тутъ дѣло шло о болѣе важномъ, насущно важномъ вопросѣ: о выработкѣ нравственнаго и общественнаго міросозерцанія, о выработкѣ убѣжденій. Здѣсь пылкая и зачастую нетерпѣливая, непримиримая молодежь, руководствуясь примѣромъ строгаго къ каждому своему слову, безпристрастно ко всѣмъ относившагося собесѣдника, Цезаря Павловича, научалась терпѣливо и внимательно выслушивать чужую рѣчь, чужіе доводы, и въ каждомъ уважать его убѣжденія, какъ бы рѣзко и радикально ни различались они отъ нашихъ. Это заслуга была огромная, неоцѣнимая. И до чего молодежь дорожила этими бесѣдами, видно изъ того, съ какою она радостью отнеслась къ извѣстію о томъ, что нашлось возможнымъ легализовать, такъ сказать, эти собранія и пріискать для нихъ мѣсто въ средѣ Общества воспитательницъ и учительницъ. Тамъ пошли уже систематическія бесѣды, и ими стали горячо интересоваться всѣ тѣ изъ среды вліятельной интеллигенціи, кто стоялъ въ тѣсныхъ отношеніяхъ съ молодежью и интересовался ея судьбами. А такимъ былъ, напримѣръ, пользовавшійся ши-

рокой популярностью профессоръ В. А. Гольцевъ. Онъ считалъ необходимымъ и крайне интереснымъ посѣщать, отъ времени до времени, эти засѣданія, и тогда принималъ въ нихъ живое участіе.

Преисполненное благодарности Цезарю Павловичу за эту его многолѣтнюю и безкорыстную дѣятельность, Общество избрало его въ одномъ изъ торжественныхъ засѣданій въ свои почетные члены, — честь, выпадающая въ этомъ обществѣ на долю очень немногихъ, очень исключительныхъ дѣятелей.

Но весь свой жаръ души, „вся внутренняя моя“ онъ вложилъ въ дѣло общенія съ народною аудиторіей. На его долю выпало счастье быть избраннымъ въ первую московскую городскую аудиторію,—въ аудиторію имени Пушкина, слушатели которой, дѣйствительно, изъ народа: все — трудовой людъ. И сложный, необычный трудъ взялъ тутъ на себя Цезарь Павловичъ: онъ и читалъ,—художественно читалъ классическіе образцы литературы,—и разбиралъ ихъ передъ необычной, совсѣмъ неподготовленной аудиторіей, и,—что особенно важно и особенно трудно,—онъ сдѣлалъ великій по своей трудности и по значительности своего смысла,—починъ: предпринялъ организацію бесѣдъ, справедливо видя въ нихъ главное орудіе для пробужденія въ народѣ способности мыслить, способности сознательно и, по возможности, самостоятельно глядѣть на Божій міръ,—на все, что дѣлается кругомъ.

И эти старанія его были оцѣнены какъ слушателями, такъ и лицами, въ чьихъ рукахъ были судьбы аудиторіи. На чтенія по литературѣ стекалось публики больше, чѣмъ на какой иной предметъ, и съ каждымъ разомъ слушателей у Цезаря Павловича становилось все больше и больше. Когда, года три тому назадъ, Цезарь Павловичъ почувствовалъ недомоганіе, доктора объявили ему вредными для него вечернія занятія. Какъ ему было тяжело разстаться съ ними! Онъ все крѣпился. Не слушаясь врачей, онъ нѣтъ, нѣтъ, да и пойдетъ на „Пушкинскіе курсы“. Опять прихворнетъ, опять сляжетъ, а тамъ снова, какъ только почувствуетъ себя въ силахъ двигаться, стремится всей

душой туда,—къ излюбленному, самому дорогому для него дѣлу.

Послѣдніе два года онъ совсѣмъ не посѣщалъ аудиторіи. Его замѣщалъ другой лекторъ. Но ни слушатели, ни аудиторія, ни администрація курсовъ ни за что не хотѣли примириться съ скорбной, неутѣшной мыслью о томъ, что имъ приходится разстаться съ своимъ лучшимъ дѣятелемъ, такъ много потрудившимся для дѣла народнаго образованія въ Москвѣ.

Есть и другой благодатный культурный уголокъ Москвы, осиротѣвшій съ кончиною Цезаря Павловича. Это—средняя школа Общества народныхъ университетовъ. Тамъ онъ тоже былъ любимымъ преподавателемъ. Тамъ тоже оплакиваютъ потерю его.

Вѣчно занятый, скажу больше,—поглощенный своими преподавательскими трудами, Цезарь Павловичъ какъ-то умѣлъ удосуживаться для того, чтобы выступать и въ обществахъ, и на съѣздахъ—въ качествѣ лектора, докладчика и референта по всевозможнымъ насущнымъ вопросамъ преподаванія языка и—главное—литературы, и умѣлъ горячо откликнуться на всякія событія въ мірѣ родного просвѣщенія, всегда участвуя во всѣхъ попыткахъ къ обновленію и реформированію дѣла воспитанія въ Россіи. Ни одинъ съѣздъ по вопросамъ образованія не обходился безъ его активнаго и дѣятельнѣйшаго участія. Въ своемъ живомъ интересѣ къ дѣлу онъ не останавливался и передъ рѣшеніемъ ѣхать за границу съ тѣмъ, чтобы освѣжиться новыми научными впечатлѣніями и знаніями въ области психологіи, этой первоосновы педагогическаго искусства, и въ 1909 году принялъ живое участіе въ международномъ психологическомъ конгрессѣ, на которомъ выступилъ съ докладомъ, отпечатаннымъ въ трудахъ конгресса и посвященномъ изысканію природы чувства прекраснаго. Психологія была его любимая наука. Еще будучи студентомъ-юристомъ, Цезарь Павловичъ усердно посѣщалъ лекціи извѣстнаго психолога-позитивиста, профессора московскаго университета М. М. Троицкаго, сталъ его горячимъ послѣдователемъ и всегда говорилъ впослѣдствіи, что многимъ

обязанъ въ развитіи своихъ педагогическихъ воззрѣній тому толчку, который далъ ему этотъ талантливый ученый. Впослѣдствіи онъ первый изъ русскихъ педагоговъ работалъ въ первой русской психологической лабораторіи, учрежденной проф. А. А. Токарскимъ, и въ результатѣ всѣхъ этихъ психологическихъ усердныхъ занятій Цезаря Павловича,—какъ кабинетныхъ, такъ и лабораторныхъ,—явилось экспериментальное обоснованіе его совершенно самостоятельнаго, давно задуманнаго имъ труда, посвященнаго изслѣдованію природы эстетическаго чувства и состоящаго изъ цѣлаго ряда внутренно тѣсно близкихъ другъ къ другу статей и докладовъ его, имѣвшихъ связь съ тѣмъ опредѣленнымъ критеріемъ, съ которымъ онъ всегда и самъ подходилъ и другихъ умѣлъ подводить къ отысканію прекраснаго въ образцахъ литературы.

Цезарь Павловичъ среди русскихъ педагоговъ, — довольно беззаботныхъ, надо сознаться, въ отношеніи къ психологическимъ основамъ воспитанія, придерживающихся обыкновенно интуиціи, поступающихъ, какъ Богъ на душу положитъ,—занимаетъ выдающееся, почти исключительное положеніе. Каждый шагъ его педагогической дѣятельности всегда былъ строго обдуманъ. На все онъ отыскивалъ и умѣлъ найти научное оправданіе. Иначе поступать ему не позволяла его тонкая, его чуткая педагогическая совѣсть. И онъ всю жизнь слѣдилъ за движеніемъ психологической науки, являясь не только послѣдователемъ новой школы экспериментальной педагогики, но и участвуя въ самомъ строительствѣ этой многообѣщающей, этой пока еще совсѣмъ молодой дисциплины.

Педагогъ-гражданинъ, Цезарь Павловичъ крѣпко исповѣдывалъ убѣжденіе, доходившее въ немъ до степени религіозной вѣры, что безъ дѣятельной иниціативы общества, его институтовъ, его органовъ никакія прекрасныя идеи, идеалы и стремленія мыслящей интеллигенціи не приведутъ ни къ какимъ благимъ, практическимъ результатамъ. И поднявшееся было на короткій срокъ оживленіе нашей общественной жизни въ годъ учрежденія въ Россіи законодательной палаты пробудило юношескую въ немъ энергію,

которая такъ и не останавливалась въ немъ вплоть до послѣднихъ годовъ его жизни, когда онъ, уже больной, все-таки участвовалъ во всѣхъ нашихъ лучшихъ педагогическихъ начинаніяхъ, въ томъ числѣ и въ общеземскомъ съѣздѣ по народному образованію, и на учительскихъ курсахъ, въ которыхъ онъ выступалъ и лекторомъ, и руководителемъ.

Прекрасный конецъ его жизни—на посту, среди работъ, надеждъ и плановъ, окрылявшихъ его душу какъ въ старости, такъ и въ молодости,—прекрасный конецъ его жизни, по смыслу своему, совпадаетъ съ не менѣе прекраснымъ началомъ, когда онъ выразилъ ту самую мысль, которая вдохновляла его въ теченіе всей его дѣятельности и которая служила для него вѣчнымъ и неизмѣннымъ девизомъ.

Вотъ эта мысль, этотъ живой, боевой лозунгъ педагога, до конца дней своихъ остававшагося вѣрнымъ всѣмъ своимъ юношескимъ клятвамъ, — лозунгъ, провозглашенный имъ въ разгаръ молодости—въ 1884 году:

„Какъ бы ни были трудны и неблагопріятны условія, среди которыхъ педагогу приходится дѣйствовать въ школѣ, на его нравственной обязанности лежитъ изыскать и употребить всѣ возможныя средства для того, чтобы силою своею личнаго вліянія внести нѣкоторую жизнь въ школу, даже въ такую, гдѣ ея вовсе не существовало“ [1]).

И онъ какъ разъ это-то именно и сдѣлалъ. Это подтвердятъ его товарищи. Это хорошо знаемъ всѣ мы, его близкіе друзья, близко наблюдавшіе его честную и безкорыстную жизнь, — жизнь труженика, не знавшаго отдыха, жизнь подвижника-идеалиста, не знавшаго компромиссовъ,— это помнятъ тѣ юныя и чистыя души, его ученики, ученицы, которые и до сихъ поръ безъ слезъ благодарности не могутъ вспомнить о немъ,—о томъ, что онъ сдѣлалъ для нихъ, о томъ, какъ онъ смѣло вступался за нихъ,

---

[1]) См. „Записки Учителя“, 1884 года, № 3, статья Ц. П. „О литературныхъ бесѣдахъ“.

ревниво оберегая ихъ человѣческое достоинство, ихъ независимость, ихъ право на уваженіе къ ихъ личности.

Кто умѣетъ уважать чужую личность, тотъ самъ достоинъ высокаго почтенія. Лучшей личности, болѣе мягкаго, гуманнаго человѣка я, кажется, не встрѣчалъ, или, по крайней мѣрѣ, почти не встрѣчалъ въ теченіе всей моей долголѣтней жизни.

В. Ермиловъ.

Печатные труды Ц. П. Балталона.

1. Ученическія сочиненія. „Записки Учителя“, 1884 г., № 1.

2. О литературныхъ бесѣдахъ. „Зап. Учит.“, 1884 г., № 3.

3. Вопросъ объ обученіи письму и письменному изложенію мыслей. Критическія замѣтки. „Зап. Учит.“, 1884 г., № 5.

4. О письменныхъ упражненіяхъ по русскому языку въ младшемъ возрастѣ. „Педагогическій Сборникъ“, 1885 г., №№ 3 и 4.

5. Примѣненіе началъ индукціи къ ученическимъ сочиненіямъ. „Педаг. Сборн.“, 1886 г., № 2.

6. Изъ груды ученическихъ тетрадей. „Педагогич. Сборн.“, 1889 г., № 8.

7. Вопросъ объ уничтоженіи диктанта на выпускныхъ экзаменахъ начальныхъ школъ во Франціи. „Педаг. Сборн.“, 1890 г., № 3.

8. По поводу одного синтаксиса. „Рус. Школа“, 1890 г., № 10.

9. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ. Вопросы для изученія произведеній Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Тургенева, гр. Л. Толстого, Островскаго, Шекспира. I изд. М. 1891 г., II + 68 стр.

10. Пѣсня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова М. Ю. Лермонтова. Критико-педагогическая замѣтка. „Рус. Школа“, 1892 г., №№ 5 и 6.

11. Отвѣтъ г. Брайловскому на его „Оборону“ (по поводу предыдущей статьи). „Рус. Школа“, 1892 г., №№ 9 и 10.

12. Тронулось ли впередъ темное царство? Послѣ-реформенные типы въ драмахъ А. Н. Островскаго. „Артистъ“, 1894 г., №№ 1—3.

13. Три урока словесности. „Русская Школа“, 1895 г., № 4.

14. Недостатки дѣйствующей программы словесности въ курсѣ реальныхъ училищъ и желательныя измѣненія. Труды 2-го съѣзда русскихъ дѣятелей по технич. и профессіональному образованію въ Москвѣ 1896 г.

15. Неожиданныя темы. Ихъ педагогическое достоинство и вліяніе. „Рус. Школа“, 1896 г., № 3.

16. Очерки по психологіи художественнаго творчества. „Педаг. Сборн.“, 1898 г., №№ 1—7.

17. Эстетика В. Г. Бѣлинскаго. Опытъ извлеченія системы литературной критики изъ сочиненій Бѣлинскаго. Изд. Ком. Препод. рус. языка при Учебн. Отд. Общ. распр. техн. знаній. М. 1898 г., XVI + 262 стр.

18. Принципы критики В. Г. Бѣлинскаго. 0 + 42 стр. М. 1898 г.

19. Объ ученическихъ сочиненіяхъ въ старшихъ классахъ. Докладъ. Труды совѣщ. собр. при попеч. Моск. учебн. округа. М. 1899 г.

20. По вопросу объ отчужденности средней школы отъ семьи и общества и о мѣрахъ къ ея устраненію. Тамъ же.

21. О постановкѣ преподаванія русскаго языка въ средней школѣ. Тамъ же.

22. О постановкѣ преподаванія литературы въ средней школѣ. Тамъ же.

23. Наблюденія и опыты по эстетикѣ зрительныхъ воспріятій. „Вопр. филос. и психологіи“. 1900 г., №№ 52—54.

24. Воспитательное чтеніе, какъ основа преподаванія родного языка въ семьѣ и школѣ. М., 1901 г., 56 стр.

25. Опыты Карла Штумпфа и его школа. „Вопр. философ. и психол.“ 1903 г., № 68.

26. Къ реформѣ средней школы. Труды съѣзда учителей и дѣятелей средней школы въ Петербургѣ 1906 г. Изд. журн. „Рус. Школа“. Пб. 1906 г.

27. Эстетическое чувство. Опыты по эстетикѣ цвѣтовыхъ и музыкальныхъ воспріятій. Докладъ. Труды I всероссійскаго съѣзда по педагогич. психологіи въ Петербургѣ въ 1906 г.

28. Задачи начальной школы. Воспитательное чтеніе. Пособіе для учителей и учительницъ. М. 1908 г. II + 227.

29. „Урокъ-игра въ дѣтскомъ саду и его общественно-педагогическое значеніе“. Докл., читанный на выставкѣ „Дошкольное воспитаніе“ 1908 г. въ Кіевѣ. Приложеніе къ отчету о дѣятельности Общ. Народ. Дѣт. Сад. за 1908 г.

30. Recherches expérimentales sur la nature du sentiment esthétique. Traveaux du VI Congrès Internat. de Psychologie. Genève 1909.

31. Экспериментальное изслѣдованіе класснаго чтенія. Докладъ. Труды 2-го всероссійскаго съѣзда по педагогической психологіи. Пб 1910 г.

32. О постановкѣ класснаго чтенія въ школахъ. Труды психологической лабораторіи при Московскомъ Педагогическомъ собраніи. Вып. I. М. 1909 г.

33. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ. Вопросы для изученія произведеній Пушкина, Лермонтова, Грибоѣдова, Гоголя, Гончарова, Тургенева, гр. Л. Н. Толстого, Островскаго, гр. А. К. Толстого, Достоевскаго, Чехова, Короленко, Гомера, Софокла, Шекспира, Сервантеса, Мольера, Гете, Ибсена. Изд. 9-е. М. 1912 г. X + 230 стр.

34. Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе. Изд. 2-е. XIV+285. М. 1911 г.

35. Объ экзаменахъ въ четырехгодичной начальной школѣ. Докладъ. Труды I общеземскаго съѣзда по народному образованію въ Москвѣ 1911 г. Изд. Моск. Г. Земск. Упр. Т. I, № 29.

36. О постановкѣ класснаго чтенія въ начальной школѣ. Докладъ. Тамъ же, № 35.

37. Объ условіяхъ обновленія начальной школы. „Обновленіе Школы". 1911 г., кн. I.

38. Литературныя чтенія въ дополнительныхъ школахъ для взрослыхъ. Сборн. „Общее Дѣло", изд. Моск. Общ. Грамотности, вып. IV, М. 1912 г.

39. О постановкѣ класснаго чтенія. „Обновленіе Школы". 1912 г., кн. 9—10.

40. Хрестоматическая система и новые методы. „Обновленіе Школы", 1912—1913 гг., №№ 1, 2, 3.

41. Экспериментальное изслѣдованіе вліянія дѣтскаго сада на развитіе дѣтей. „Дошкольное Воспитаніе" 1912 г., № 2.

42. На выставкѣ: „Устройство и оборудованіе школы" въ Москвѣ. „Дошкольное Воспитаніе" 1912 г., № 5.

43. Хрестоматическая система и новые методы. Изд. журн. „Обновленіе Школы". Пб. 1913 г.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Идея воспитательнаго чтенія, какъ основы обученія родному языку, въ широкомъ, психологическомъ значеніи этого слова, получила, въ послѣдніе годы, значительное распространеніе; она пріобрѣла новыхъ, многочисленныхъ сторонниковъ [1]).

Въ моментъ переживаемаго нами глубокаго перелома въ народной жизни вновь оживляется идея народнаго воспитанія, и на школу возлагаются надежды, какъ на главное орудіе возрожденія умственныхъ и экономическихъ силъ страны. Вытекающая отсюда чрезвычайная сложность задачъ начальной школы не позволяетъ намъ обнять ихъ всѣ въ одной книгѣ; мы поневолѣ ограничиваемся здѣсь лишь нѣкоторыми преимущественно учебно-воспитательными ея задачами. Развивая въ ней положительныя стороны школьнаго обученія и воспитанія, мы подвергаемъ необходимой критикѣ и отживающій строй старой школы. Нѣкоторыя новыя, отрадныя проявленія общественнаго почина въ области начальнаго воспитанія, въ столичныхъ и провинціальныхъ центрахъ, остаются пока въ сторонѣ отъ господствующаго теченія школьной жизни, въ которомъ незамѣтно никакихъ признаковъ ожидаемаго обновленія. Очевидно, что дѣйствительное движеніе впередъ станетъ воз-

[1]) Въ 3-е изданіе вошли слѣдующія дополненія: разборъ 5 новыхъ разсказовъ, списокъ изъ 172 научно-популярныхъ брошюръ, записи 10 пробныхъ уроковъ, 3 политипажа къ тексту (опыты съ растеніями), также расширенъ списокъ разсказовъ для класснаго чтенія.

можнымъ лишь съ измѣненіемъ общаго руководительства школой, съ подъемомъ общественной самодѣятельности, оживленіемъ педагогическихъ организацій и съѣздовъ, какъ учрежденій повсемѣстныхъ, постоянныхъ. Независимо отъ этихъ условій, предлагаемая книга имѣетъ цѣлью оказать содѣйствіе искреннимъ друзьямъ и дѣятелямъ народной школы въ ихъ неутомимыхъ усиліяхъ къ повышенію ея культурно-воспитательнаго значенія.

Методъ воспитательнаго чтенія не новъ: многіе дѣятели и дѣятельницы начальныхъ, среднихъ и воскресныхъ школъ давно вступали порознь на этотъ путь, руководимые педагогическимъ тактомъ и эстетическимъ чутьемъ.

Болѣе систематическія попытки примѣненія этого метода, подкрѣпляемыя точными наблюденіями въ области дѣтской психологіи, дѣлаются, въ послѣднее время, въ начальныхъ и среднихъ школахъ Петербургской, Московской, Херсонской, Нижегородской, Тверской, Пензенской и другихъ губерній. Въ періодической и учебной литературѣ появляются сочувственные этой системѣ отзывы и согласные съ ней труды. Таковы, напримѣръ: рецензія въ журналѣ „Русская мысль“ (1908 г. № 12), по поводу перваго изданія „Воспитательнаго чтенія“; статья сельскаго учителя Херсонской губ. Л. Кравченко: „Книга въ народной школѣ“ (Русская школа 1910 г. №№ 5 и 6); статья Н. Рубакина: „Этюды по психологіи читательства“ (Русская Школа 1910 г., №№ 11 и 12); книга „Что читать“ вып. 2-й, И. Владиславлева; статья „Опросъ дѣтей о чтеніи“ Н. Мордвиновой („Для народнаго учителя“ 1911 г. № 3); докладъ о школахъ повышеннаго типа въ Отчетѣ Новоторжскаго уѣзднаго земства за 1909 г. Въ особенности привлекаетъ къ себѣ вниманіе учебно-издательская дѣятельность, въ новомъ направленіи, кружка петербургскихъ педагоговъ-психологовъ А. И. Зачиняева, М. И. Конорова и др., подъ общимъ заглавіемъ „Психологическая система обученія“.

Надо отмѣтить также, что въ нѣкоторыхъ сочиненіяхъ

методическаго характера, еще твердо прикрѣпленныхъ, повидимому, къ системѣ объяснительныхъ чтеній и хрестоматій, высказываются, однако, рѣшительныя пожеланія иного рода: „Учителю надо показать ученикамъ, какъ надо читать книги и какъ разбираться въ ихъ содержаніи. Въ число классныхъ занятій должно быть включено и чтеніе учителемъ книгъ съ учениками, и бесѣды по поводу прочитаннаго. Жалѣть для этого времени не слѣдуетъ, такъ какъ это умѣнье важнѣе, напримѣръ, знанія правилъ правописанія, умѣнія рѣшать замысловатыя задачи и многаго другого“ (Н. В. Чеховъ: Дѣтская литература, стр. 210).

Вопросъ о возможности обученія родному языку, безъ помощи хрестоматій и связанныхъ съ ними уроковъ объяснительнаго чтенія, горячо обсуждался на 1-мъ Всероссійскомъ съѣздѣ учителей городскихъ училищъ, по Положенію 1872 года. Естественными сторонниками хрестоматійнаго способа явились составители новыхъ хрестоматій. Тѣмъ не менѣе, съѣздъ значительнымъ большинствомъ голосовъ пришелъ, по этому вопросу, къ слѣдующимъ постановленіямъ.

1. Для обновленія учебнаго строя городскихъ училищъ и развитія въ учащихся внутренняго интереса къ преподаваемымъ предметамъ, необходимо подготовить переходъ отъ системы преподаванія исключительно по хрестоматіямъ и учебникамъ къ системѣ воспитательныхъ и образовательныхъ классныхъ чтеній.

2. Преподавателямъ городскихъ училищъ должно быть предоставлено право и возможность самостоятельно устраивать, въ дополненіе къ учебнику и вмѣсто хрестоматій, классныя воспитательныя и образовательныя чтенія по русскому языку (1—2 кл.), литературѣ (3—4 кл.), географіи, исторіи, естествознанію, сопровождаемыя наглядными пріемами объясненія.

3. Для этого, при пересмотрѣ программъ учительскихъ институтовъ, педагогическихъ курсовъ и классовъ, необходимо внести въ нихъ ознакомленіе съ современной дѣтской художественной и популярно-научной литературой, а также—практическія упражненія въ постановкѣ и веде-

ніи классныхъ воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній. (См. Труды 1 съѣзда учителей город. уч. по Полож. 1872 г., т. II, стр. 273).

По тому же вопросу первый общеземскій съѣздъ по народному образованію (1911 г. Москва) единогласно пришелъ къ слѣдующимъ постановленіямъ:

„Чтеніе, какъ классное, такъ и внѣклассное, систематически проведенное черезъ весь курсъ 4-лѣтней школы, должно преслѣдовать слѣдующія цѣли: 1) Вліять на умственное и нравственное развитіе, а также—на обогащеніе рѣчи учащихся. 2) Сдружить съ книгой и научить ихъ пользоваться ею такъ, чтобы, и по выходѣ изъ школы, чтеніе для нихъ являлось постоянной потребностью и помощью въ жизни. 3) Какъ въ интересахъ осуществленія идеи воспитывающаго преподаванія русскаго языка, такъ и для достиженія указанныхъ цѣлей, желательно, чтобы въ теченіе всего курса на урокахъ этого предмета учащіе пользовались подобранными цѣльными произведеніями дѣтской, научно-популярной и художественной литературы, доступной дѣтскому пониманію [1]).

Эти постановленія заслуживаютъ серьезнаго вниманія: они указываютъ на существованіе въ современной школѣ потребности въ болѣе экономномъ расходованіи школьнаго времени и дѣтскихъ силъ, въ углубленіи методовъ преподаванія, сближающихъ школу съ жизнью, замѣняющихъ окольныя тропинки прямо ведущими къ цѣли путями. Система класснаго чтенія книгъ, признанная желательной въ городскихъ школахъ высшаго типа, еще болѣе примѣнима въ курсѣ начальной школы, гдѣ отсутствуетъ предметное распредѣленіе преподаванія.

Этой постановкой обученія, безъ сомнѣнія, нарушаются нѣкоторыя привычки, связанныя съ понятіями старой школы о преподаваніи родного языка; чувство самосохраненія должно заговорить въ средѣ ея защитниковъ; давно сложившіеся у нихъ филологическіе вкусы къ изученію отдѣльныхъ словъ покажутся имъ, въ первое время, го-

[1]) Журналъ общихъ засѣданій съѣзда.

раздо важнѣе дѣтскихъ интересовъ, и, вопреки настоятельной потребности въ серьезномъ классномъ чтеніи, они будутъ защищать свои систематическіе курсы грамматики, свои диктанты, свои хрестоматіи, безъ которыхъ старая школа не въ состояніи представить себѣ никакой системы начальнаго обученія.

Одна изъ такихъ попытокъ собрать во-едино пріемы отживающей методики нашла себѣ пріютъ, къ сожалѣнію, подъ сѣнью Педагогической Академіи,—высоко-компетентнаго учрежденія, съ которымъ связываются наши лучшія ожиданія. Въ вышедшей недавно книгѣ „Начало дѣла“ помѣщенъ краткій отчетъ о занятіяхъ слушателей Академіи по методикѣ русскаго языка (стр. 184—197), подъ заглавіемъ „Объяснительное чтеніе и письменныя работы по русскому языку въ общеобразовательной школѣ“. Сущность занятій слушателей съ ихъ руководителями сводилась къ расширенію понятія и значенія „объяснительнаго чтенія“ и къ сохраненію связанной съ нимъ хрестоматіи. Объ этомъ можно заключить по одному изъ исходныхъ тезисовъ руководителей: „Подъ объяснительнымъ чтеніемъ слѣдуетъ разумѣть образовательно-воспитательное чтеніе, начинающееся въ I и заканчивающееся въ VIII классѣ“. Кромѣ смѣшенія въ этомъ опредѣленіи „объяснительнаго чтенія“, преслѣдующаго преимущественно формальныя, словесныя цѣли, съ чтеніемъ воспитательнымъ, въ немъ, безъ всякаго основанія, сливаются интересы слишкомъ различныхъ возрастныхъ группъ, и чтеніе 18-лѣтняго юношества трактуется съ точки зрѣнія „запросовъ *дѣтской* личности“. Если бы составители этого тезиса держались психологической точки зрѣнія, то они едва ли допустили бы такое пренебреженіе къ психологіи возрастовъ и признали бы, что различіе въ постановкѣ чтенія опредѣляется не только „матеріаломъ и пріемами его разработки“, какъ говорится въ тезисѣ второмъ, но и самыми задачами чтенія и особыми пріемами воспитательнаго воздѣйствія, свойственными каждому возрасту. Исходя изъ запросовъ *дѣтской* личности, составители готовы смотрѣть и на произведенія русской литературы XIX вѣка „главнымъ образомъ какъ на мате-

ріалъ для объяснительнаго чтенія" (стр. 191). Въ разработкѣ вопросовъ методики такъ же, какъ и въ ихъ постановкѣ, незамѣтно никакого вліянія психологіи, психологическаго анализа, какъ можно было бы ожидать въ такомъ учрежденіи. Вмѣсто того, предлагаются произвольныя схоластическія схемы и чертежи, ничего не выясняющіе, показывающіе только, до какой степени мелочности можетъ доходить стремленіе нанизать на эти схемы всѣ традиціонные виды упражненій, какъ, напримѣръ: „диктантъ", „самодиктантъ", „контрольный диктантъ", „другіе виды диктанта", „выдѣленіе скелета", „распространеніе статей" и т. п.; въ такомъ же родѣ обѣщаетъ быть разработаннымъ вопросъ о „роли картины въ школѣ: начатая, въ этомъ направленіи, работа: — „картина, какъ пособіе при *изученіи* грамматики" — еще въ „зачаточномъ" состояніи, по словамъ отчета. Будемъ ждать. Вѣдь это только начало дѣла.

Другая подобная попытка укрѣпить узко-филологическій взглядъ на методику роднаго языка сдѣлана въ книгѣ г. Алферова: „Родной языкъ въ средней школѣ. (Опытъ методики)". Въ ней мы встрѣчаемъ рядъ полемическихъ выпадовъ, направленныхъ противъ нашей книги „Воспитательное чтеніе", не лишенныхъ своеобразнаго интереса. На страницѣ 24, разсуждая о свободномъ развитіи личности, въ примѣненіи къ методикѣ и ея значенію, авторъ очень искренно высказываетъ свое особое сочувствіе нѣкоторымъ педагогическимъ идеямъ XVII вѣка, высказаннымъ Локкомъ. Въ особенности, замѣчанія послѣдняго „о соединеніи извѣстной доли суровости въ воспитаніи, ведущей къ самоограниченію личности воспитанника, съ служеніемъ интересамъ этой личности" кажутся автору „заслуживающими полнаго вниманія и въ современной педагогической практикѣ" [1]). Какъ на крайнюю противоположность этому симпатичному для него направленію педагогической мысли,

[1]) Если бы г. Алферовъ принялъ во вниманіе отчеты Министерства Нар. Пр. о числѣ самоубійствъ въ средѣ учащихся средней школы, а также другія проявленія дѣтскаго пессимизма и отчаянія, отмѣченныя, напримѣръ, въ докладѣ д-ра Владимирскаго на I Съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ, то, быть-можетъ, онъ нашелъ бы возможнымъ удо-

авторъ указываетъ на наше современное направленіе, выраженное въ книгѣ „Воспитательное чтеніе“ (другихъ представителей его онъ здѣсь не называетъ). Главнымъ стремленіемъ этого теченія, какъ утверждаетъ г. Алферовъ, становится — *развлекать*, *„волновать“*, *возбуждать*. Какой ужасъ! Не преступно ли это по отношенію ко взрослымъ вообще, по отношенію къ дѣтямъ, въ особенности: педагоги должны учить и воспитывать; а они развлекаютъ, волнуютъ и возбуждаютъ юношество?

Между тѣмъ, г. Алферовъ могъ бы, если бы захотѣлъ, прочитать въ „Воспитательномъ чтеніи“ цѣлый рядъ тезисовъ, положеній, совсѣмъ не согласующихся съ духомъ, который онъ въ немъ усматриваетъ; напримѣръ: „Учащіеся знаютъ, что полученное ими во время чтенія удовольствіе не простое развлеченіе, что за нимъ послѣдуютъ разнообразныя занятія, въ которыхъ они всесторонне используютъ данный матеріалъ, прежде чѣмъ перейти къ новому“ (стр. 263). „Такимъ образомъ, вокругъ каждаго чтенія образуется свой законченный кругъ занятій, вслѣдствіе чего чтеніе, въ глазахъ учениковъ, не является только моментомъ удовольствія и интереса, но вмѣстѣ съ тѣмъ—исходнымъ началомъ практическихъ занятій, требующихъ опредѣленнаго труда, оставляющихъ замѣтные слѣды не только въ понятіяхъ и настроеніи дѣтей, но и въ ихъ навыкахъ правописанія, въ привычкахъ чтенія, устнаго и письменнаго изложенія“ (стр. 268).

Г. Алферовъ могъ бы прочитать слова, сказанныя нами по поводу назрѣвшаго отрицательнаго взгляда на хрестоматію и въ европейской литературѣ: „Можно было бы подумать, что этой разсчитанной пестротой впечатлѣній, этимъ калейдоскопомъ словесныхъ формъ компиляторы имѣли цѣлью развлекать праздное вниманіе скучающихъ дѣтей, а не воспитывать серьезный внутренній интересъ и привычку къ чтенію доступной книги (стр. 132). Нѣтъ надобности

влетвориться существующей у насъ „долей суровости“ въ условіяхъ общественнаго воспитанія и не стремился вовсе усилить эту „долю“ въ пріемахъ обученія родному языку.

еще умножать подобныя цитаты изъ „Воспитательнаго чтенія“: не отдѣльныя только извлеченія изъ него, но все содержаніе книги, серьезная разработка въ ней матеріала по литературѣ, географіи, исторіи, естествознанію — все это ясно показываетъ каждому читателю, что ея задача не имѣетъ никакого отношенія къ изобрѣтеннымъ г. Алферовымъ „развлеченіямъ“. Но авторъ „Родного языка“ беретъ въ кавычки только слово *волновать*, очевидно, потому, что связываетъ его болѣе тѣснымъ образомъ съ „Воспитательнымъ чтеніемъ“, нежели два остальныя слова, которыми онъ его такъ искусно обставилъ. Слова этого корня, дѣйствительно, встрѣчаются на страницахъ нашей книги; но совершенно въ иномъ значеніи, не въ томъ, которое такъ старается придать ему г. Алферовъ: они употребляются исключительно въ смыслѣ *интереса*, *художественнаго волненія*, *внутренняго переживанія* событій во время чтенія. Но, быть-можетъ, г. Алферовъ отрицаетъ вообще участіе эмоціональнаго элемента, элемента удовольствія, въ пріемахъ обученія родному языку? Нисколько. Напротивъ: на многихъ страницахъ своего сочиненія онъ увѣряетъ, на основаніи своихъ долголѣтнихъ личныхъ впечатлѣній (ему можно повѣрить), что ученицы, „даже въ младшихъ классахъ“, испытываютъ живое удовольствіе, волнуются внутреннимъ интересомъ каждый разъ, когда имъ на урокахъ грамматики объясняютъ, что народъ нашъ нерѣдко выговариваетъ Хведоръ, вмѣсто Федоръ, по той причинѣ, что въ русскомъ языкѣ прежде не существовало звука ф (стр. 83); или — когда, на урокахъ „объяснительнаго чтенія“ (во 2 кл.), имъ объясняется значеніе словъ: кормщикъ, худая посуда, безъ вины виноватъ, чуть брежжилось и т. п. (стр. 169); когда же въ старшихъ классахъ, ученицы, на урокахъ родного языка, переводятъ, конкурируя съ учителемъ, съ французскаго и нѣмецкаго языковъ на русскій, то здѣсь, по его увѣреніямъ, особенно хорошо воспитываются въ нихъ „мысль и чувство“, — чувство, вообще, и „чувство языка“, въ особенности, и работа эта идетъ „и просто, и *весело*, и энергично“ (стр. 318). Еще больше веселья бываетъ, по увѣренію г. Алферова, на урокахъ „зрительнаго“ и повѣроч-

наго диктанта: они просто захватываютъ души дѣтей, доставляя имъ „большое моральное удовлетвореніе“; они укрѣпляютъ у нихъ „вѣру въ себя“, „окрыляютъ на новые труды“ и сообщаютъ работѣ характеръ „бодрый, веселый“,—словомъ, диктанты являются для ученицъ „настоящимъ праздникомъ пробы своихъ силъ“ (стр. 141—142) [1]). Теперь всякій можетъ убѣдиться, что если г. Алферовъ и пишетъ о необходимости извѣстной доли суровости въ воспитаніи, то, съ другой стороны, онъ ничего не имѣетъ и противъ „веселья“ на урокахъ родного языка. Но, въ такомъ случаѣ, не противорѣчіе ли въ разсужденіяхъ составителя методики: онъ одобряетъ элементъ удовольствія, когда веселье связывается съ грамматикой, словотолкованіемъ, переводами, диктантами; и вооружается противъ него, какъ только рѣчь идетъ — о внутреннемъ интересѣ дѣтей къ классному чтенію цѣльныхъ произведеній?.. Подтверждаетъ ли, по крайней мѣрѣ, авторъ методики данную имъ характеристику нашей книги какими-нибудь доказательствами, основательнымъ критическимъ разборомъ? Въ этомъ онъ не усматриваетъ никакой надобности, ограничиваясь молчаливой ссылкой на страницы: (135 и 243). Что же читатель находитъ на указанныхъ страницахъ? На одной говорится о той свѣтлой атмосферѣ, какая устанавливается въ классѣ, когда преподаваніе родного языка исходитъ изъ чтенія дѣтямъ цѣлыхъ произведеній; на другой же помѣщены нѣкоторыя изъ письменныхъ замѣтокъ учениковъ о видѣнныхъ ими въ классѣ опытахъ по электричеству. Но въ чемъ же здѣсь признаки возбуждающаго направленія методики? Объ этомъ въ книгѣ „Родной языкъ“ не дается никакихъ разъясненій. Въ другомъ мѣстѣ своего сочиненія

---

[1]) Эта горячая защита диктантовъ — не случайная черта въ книгѣ „Родной языкъ“: автору надо было здѣсь показать превосходство личнаго преподавательскаго опыта, преимущество „практики“ надъ всякими тамъ точными психологическими изслѣдованіями, хотя бы и авторитетныхъ современныхъ психологовъ; да кстати надо было посрамить новую школу, „съ ея современнымъ стремленіемъ все облегчить, предупредить, растолковать и разжевать“. Не лучше ли было прежде, когда въ школахъ умѣли только задавать, затруднять, уловлять и ничего не объяснять?

авторъ, разсуждая о письменныхъ работахъ, называетъ нѣсколько именъ современныхъ педагоговъ, являющихся, по его словамъ, „горячими защитниками *переписыванія*“ (стр. 129) (вѣроятно, *списыванія съ письменнаго текста*), и утверждаетъ обо мнѣ и о другомъ педагогѣ буквально слѣдующее: „послѣдніе два преподавателя производятъ даже съ этою цѣлью психологическіе эксперименты, хотя, нужно сказать, именно эта сторона ихъ соображеній наименѣе убѣдительна, такъ какъ опыты ихъ ненаучно поставлены“. Утвержденіе г. Алферова не сопровождается никакой попыткой доказать ненаучность и неубѣдительность постановки опытовъ, никакой ссылкой на источникъ, о которомъ онъ такъ отзывается. Дѣло въ томъ, что онъ совершенно не въ состояніи былъ бы, и въ этотъ разъ, доказать свое утвержденіе... просто потому, что я никогда не производилъ психологическихъ экспериментовъ, касающихся списыванія, переписыванія, вообще письменныхъ работъ, и съ удивленіемъ узналъ объ этомъ впервые изъ книги „Родной языкъ“... Приходится предположить здѣсь или вліяніе фантазіи автора или, что вѣроятнѣе, смѣшеніе, съ его стороны, по неопытности въ области психологіи, моего психологическаго анализа процессовъ письма (стр. 78) съ психологическими экспериментами! Если почтенный авторъ не дѣлаетъ различія между этими двумя понятіями, то, во всякомъ случаѣ, онъ долженъ былъ постараться показать, въ чемъ именно состоитъ ненаучность моего анализа процессовъ письма, а не ограничиваться голословнымъ утвержденіемъ. Въ другомъ мѣстѣ (стр. 162), любопытный упрекъ дѣлается мнѣ г. Алферовымъ, по поводу произведеннаго мною опроса дѣтей о чтеніи: „Какъ примѣръ неправильнаго пользованія статистическими цифрами въ книгѣ „Воспитательное чтеніе“ можно указать, что по поводу дѣтскаго отношенія *(отношенія дѣтей?)* къ сказкѣ приводится свѣдѣніе, что 91% *дѣтей* въ произведенныхъ составителями изслѣдованіяхъ высказываются за реальные разсказы противъ 20%, которыя высказываются за фантазію (итого 111%?). Здѣсь приведены дѣйствительныя цифры... Но бѣда въ томъ, что г. Алферовъ не захотѣлъ прочитать слѣдующихъ трехъ

строкъ, напечатанныхъ рядомъ съ этими самыми цифрами: „Просматривая эту таблицу, слѣдуетъ принять во вниманіе, что въ ней сумма отвѣтовъ одного класса на каждую группу вопросовъ не всегда составляетъ 100%: это произошло оттого, что нѣкоторые изъ учащихся подавали свои голоса въ пользу нѣсколькихъ рѣшеній заразъ; напримѣръ: „люблю и разсказы, и стихи, и басни, и длинные разсказы, и короткіе". Если бы почтенный авторъ внимательно прочелъ эти слова и вникнулъ въ ихъ значеніе, то для него, безъ сомнѣнія, стало бы совершенно ясно, что примѣненный мною способъ опроса дѣтей о чтеніи нельзя смѣшивать съ простымъ статистическимъ подсчетомъ, что примѣненный мною пріемъ — массовое наблюденіе, соединенное съ методомъ выбора. Еще одинъ изъ полемическихъ пріемовъ. По поводу составленнаго въ „Воспитательномъ чтеніи" списка разсказовъ для учащихся г. Алферовъ замѣчаетъ: „Есть указатели книгъ для дѣтскаго чтенія значительно болѣе полные, чѣмъ помѣщенные въ книгѣ гг. Ц. и В. Балталонъ" (стр. 161). Какъ жаль, однако, что авторъ „Родного языка" и эту главу „Воспитательнаго чтенія" читалъ очень поверхностно и не замѣтилъ, о чемъ въ ней говорится; иначе, онъ обратилъ бы вниманіе, что передъ нимъ не указатель книгъ для дѣтскаго чтенія, какихъ у насъ очень много, а перечень цѣльныхъ *разсказовъ*, прочитанныхъ въ классѣ, на урокахъ родного языка, дающихъ возможность тѣмъ, кто этого еще не дѣлалъ, примѣнить систему *классныхъ* воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній. Г. Алферовъ, касаясь „Воспитательнаго чтенія", часто заявляетъ, что онъ многаго „не можетъ понять", напримѣръ, *какую школу имѣетъ въ виду эта книга*, изучающая интересы дѣтей и въ городскихъ училищахъ, и въ средней школѣ (стр. 156); „никакъ не можетъ понять онъ, почему при обученіи орѳографіи вниманіе ученика не можетъ быть направлено на живое предметное мышленіе" (стр. 137). Все это нетрудно было бы понять: наука различаетъ словесное мышленіе отъ предметнаго, или рѣчевое отъ внѣрѣчевого; интересы дѣтей изучаются въ школахъ разныхъ типовъ, потому что въ дѣтской психикѣ одного и того же

возраста больше сходства, нежели различія, и т. д.; но для того, чтобы понять все это, необходимо читать, читать внимательно и спокойно, въ особенности, книгу, противъ которой мы питаемъ нѣсколько воинственныя намѣренія. Нельзя также удовлетворяться, вмѣсто критики, очками Гильдебрандта, книга котораго появилась болѣе 40 лѣтъ тому назадъ. Съ тѣхъ поръ педагогика успѣла кое-что сказать... Но что сталось въ данномъ случаѣ съ г. Алферовымъ, почтеннымъ основателемъ педагогическихъ курсовъ? — спроситъ, быть-можетъ, удивленный всѣмъ этимъ читатель. Откуда эта утрата равновѣсія въ обсужденіи педагогическихъ вопросовъ, позволившая автору „Родного языка“ спуститься до полемическихъ пріемовъ, не совсѣмъ обычныхъ и достойныхъ? Чтобы уяснить себѣ все это, надо принять во вниманіе, что въ этомъ случаѣ личность г. Алферова, какъ автора „Родного языка“, его педагогическая опытность, начитанность, — играютъ второстепенную роль. Такъ защищается его устами старая школа, и вмѣстѣ съ нею, отживающая методика. Не одна только XIII глава въ его книгѣ („Нѣсколько совѣтовъ начинающимъ преподавателямъ“), но вся она, весь ея тонъ, имѣютъ характеръ наставленія старшаго младшимъ. Среди этихъ наставленій, изъ которыхъ нѣкоторыя, быть-можетъ, окажутся достойными серьезнаго вниманія, господствующимъ мотивомъ является жалоба на наши времена, на современную „распущенность чувствъ и мнѣній“, на „распущенность языка“, на то, что „въ русскомъ обществѣ по какому-то коренному недоразумѣнію существуетъ большое нерасположеніе уважать форму“. Исходя изъ словеснаго, формальнаго преимущественно взгляда на преподаваніе родного языка, самъ г. Алферовъ стремится своей книгой утвердить въ методикѣ дѣйствительно пошатнувшіеся въ послѣднее время грамматизмъ, диктанты, хрестоматіи стариннаго Поливановскаго типа и т. п.

Слѣдуетъ признать, что во всемъ этомъ есть и своя утѣшительная сторона. Появленіе въ учебной литературѣ педагогическихъ домостроевъ можетъ служить вѣрнымъ признакомъ приближенія лучшей эпохи. Недаромъ автору

„Родного языка въ средней школѣ“ все думается, что мы живемъ „наканунѣ“ чего-то. Въ этотъ разъ предчувствіе его не обманываетъ: близко время (оно уже наступило), когда методика обученія родному языку будетъ разрабатываться подъ вліяніемъ болѣе глубокихъ научныхъ теченій и болѣе живыхъ общественныхъ потребностей.

Ц. Балталонъ.

15 марта 1911 г.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Вступительная статья ..... I—XIII

Списокъ трудовъ ..... XIV—XVII

Предисловіе ..... XVIII—XXX

Гл. гл.

I. Культурно общественное движеніе. Школа и политика ..... 1—5

II. Дѣйствующій учебный планъ начальной школы.—Церковно-славянское чтеніе и Законъ Божій ..... 5—16

III. Общественное *дошкольное воспитаніе*. Пропаганда этой идеи.—Педагогическое значеніе урока-игры.—Кіевская выставка 1908 года.—Значеніе основъ дошкольнаго воспитанія для обновленія современной школы ..... 16—30

IV. Родной языкъ по дѣйствующему учебному плану.—Вопросъ о чтеніи въ 60-хъ годахъ.—Объяснительное чтеніе.—Хрестоматія, какъ книга для чтенія.—Пересказъ и бесѣды.—„Дополнительныя свѣдѣнія“ въ дѣйствующей программѣ ..... 31—60

V. *Экспериментальная педагогическая психологія.—Опыты Лайя по вопросу объ обученіи орфографіи.—Психологическій анализъ процессовъ письма.—Вопросъ о диктантѣ* ..... 61—88

VI. Экспериментальное изслѣдованіе класснаго чтенія .. 89—112

VII. Вопросъ о дѣтскомъ воображеніи и его воспитаніи.—Наглядность.—Сочиненія по картинамъ .. 113—130

VIII. Литературный матеріалъ для воспитательнаго чтенія въ младшемъ и старшемъ возрастѣ, при 4-хъ годахъ обученія.—*Методическая разработка 55 разсказовъ: планы и вопросы* ..... 130—188

Стр.

IX. Матеріалы для популярно-научныхъ чтеній въ начальной школѣ: географія, космографія, исторія. 189—225

X. Популярно-научныя чтенія по естествознанію.—Методическіе пріемы.—Матеріалъ для предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ.—Темы и планы.—Ученическія замѣтки о произведенныхъ опытахъ..... 226—358

XI. Кругъ занятій по методу воспитательнаго чтенія...

XII. Воспитаніе общественности въ начальной школѣ.—Общественность въ учительской средѣ.—Педагогическіе съѣзды во Франціи.—Общественныя школьныя попечительства, по положенію о нихъ 26 марта 1907 года..... 270—284

XIII. О постановкѣ курса методики начальнаго обученія въ VIII педагогическомъ классѣ.—Два взгляда на обученіе языку: филологическій и психологическій.—Теоретическія и практическія занятія.—Пробные уроки... ..... 285—299

I.

Культурно-общественное движеніе.—Школа и политика.

Школьно-педагогическіе вопросы, затрогивающіе существенные интересы народнаго воспитанія, должны рѣшаться въ настоящее время не иначе, какъ въ тѣсной связи со школьнымъ законодательствомъ, съ улучшеніемъ условій общественной жизни. Наилучшіе методы начальнаго обученія, согласованные съ современными требованіями науки и жизни, будутъ висѣть въ воздухѣ безъ практическаго примѣненія, если имъ не окажутъ поддержки законъ и общественныя пришкольныя и мѣстныя учрежденія, общественныя попечительства и земства.

Въ то время, какъ въ Государственной Думѣ сосредоточивается возможная у насъ, при данныхъ обстоятельствахъ, политическая борьба для освобожденія народа отъ гнетущихъ условій матеріальной нужды, безправія и бюрократизма,—въ глубинѣ Россіи разрастается общественное движеніе: возникаютъ новыя народно-образовательныя и профессіональныя общества, отъ развитія которыхъ будетъ, въ значительной степени, зависѣть культурное возрожденіе страны. Просвѣтительныя и учительскія общества, мѣстныя педагогическія совѣщанія, крестьянскія товарищества, потребительскіе и сельско-хозяйственные союзы, — все это такія проявленія народной самопомощи послѣднихъ лѣтъ, экономическіе интересы которыхъ, тѣсно переплетаясь съ просвѣтительными, требуютъ содѣйствія интеллигентныхъ силъ, школы, печати. Хотя это движеніе для развитія умственныхъ и экономическихъ силъ народа, на почвѣ общественной самодѣятельности, еще встрѣчаетъ значительныя препятствія и стѣсненія, но, несмотря на задержку,

оно продолжаетъ расти, вытекая изъ реальныхъ потребностей народа, охватывая всѣ слои населенія, затрогивая основные вопросы воспитанія и тѣсно связанные съ ними интересы народной школы и учителя.

Коренная школьная реформа, необходимая, неотложная, и все еще отодвигаемая на задній планъ, — одно изъ яркихъ проявленій медленности въ осуществленіи назрѣвшей потребности. Всестороннее обновленіе начальной народной школы встрѣчаетъ препятствіе въ той общественной группѣ, которой предоставлена, по старому порядку, наибольшая доля вліянія и опеки надъ школой. Эта группа школьныхъ опекуновъ различныхъ вѣдомствъ и сословій представляетъ собой старый исполнительный аппаратъ, хорошо приспособленный для школьныхъ репрессій, но не для проведенія школьныхъ реформъ. Воспитывающая и развивающая школа ей совершенно чужда и нежелательна. Очевидно, что появленіе во главѣ вѣдомства просвѣщенія людей, проникнутыхъ народными интересами и пользующихся общественнымъ довѣріемъ, вмѣстѣ съ реформой мѣстнаго самоуправленія и новой организаціей народной школы,—представляются существенными условіями ея обновленія. Мы уже не говоримъ о необходимости такихъ гарантій общественнаго развитія школы, какъ отмѣна исключительныхъ положеній и утвержденіе гражданскихъ правъ личности. Переходный историческій моментъ отъ стараго порядка къ новому, отъ подавленія личности къ началамъ общественной свободы—возлагаетъ на народную школу новыя воспитательныя задачи. Каковы въ этомъ отношеніи потребности времени, — вотъ вопросъ, естественно возникающій теперь предъ дѣятелями народнаго образованія.

Вопросъ о всеобщемъ обученіи, связанный съ крупными ассигнованіями государства на народную школу, не можетъ сводиться только къ увеличенію *числа школъ*, или установленію связи между начальнымъ и среднимъ образованіемъ: онъ долженъ вести къ существеннымъ перемѣнамъ и въ *качествѣ школъ*, къ углубленію ихъ культурно-воспитательнаго значенія.

Если для государства, подъ впечатлѣніемъ нѣкоторыхъ

внѣшнихъ событій, уяснилась невозможность примиряться съ крайне-низкимъ культурнымъ уровнемъ народной массы, то для общественнаго и педагогическаго сознанія стала очевидной необходимость реформы внутренняго строя школы, на началахъ воспитанія, образованія и общественности.

До сихъ поръ начальная школа не въ состояніи была оказать замѣтнаго культурнаго вліянія на населеніе и потому она перестала удовлетворять требованіямъ времени.

Слабость культурно-воспитательнаго вліянія начальной школы объясняется цѣлымъ рядомъ неблагопріятныхъ условій ея существованія, къ числу которыхъ должно отнести слѣдующія:

а) отсутствіе учрежденій для *дошкольнаго* воспитанія дѣтей народа, существующихъ во всѣхъ культурныхъ странахъ и служащихъ подготовкой къ болѣе успѣшному обученію въ начальной школѣ;

б) недостатокъ общественныхъ *пришкольныхъ* организацій, цѣль которыхъ всесторонне содѣйствовать достиженію воспитательныхъ и образовательныхъ задачъ начальной школы;

в) отсутствіе дополнительныхъ курсовъ для взрослыхъ, имѣющихъ цѣлью закрѣпить и дополнить усвоенное въ начальной школѣ;

г) господствующій типъ школы съ тремя отдѣленіями и однимъ учащимъ, при которомъ невозможно правильное педагогическое воздѣйствіе, одновременно, на дѣтей разнаго возраста и разной степени подготовки;

д) устарѣвшія статьи закона, напр., ст. 1 дѣйствующаго Положенія о начальныхъ училищахъ, исключавшая идею воспитанія и развитія, въ примѣненіи къ учащимся въ начальныхъ народныхъ училищахъ;

е) вліяніе учебныхъ плановъ 1897 г., которымъ также чужда мысль о воспитывающемъ и развивающемъ личность обученіи; всѣ отдѣлы этихъ примѣрныхъ программъ проникнуты формальнымъ, схоластическимъ духомъ.

Между тѣмъ, мысль о томъ, что въ *воспитаніи* нуждаются не только дѣти „господъ“, но также дѣти народа, должна лежать въ основѣ планомѣрной школьной реформы;

изъ нея вытекаетъ назначеніе начальныхъ училищъ — содѣйствовать всестороннему первоначальному воспитанію учащихся въ школѣ дѣтей: физическому, умственному, нравственному, религіозному, эстетическому и общественному.

Не подлежитъ сомнѣнію, что, при новыхъ условіяхъ политической жизни и пробудившемся народномъ сознаніи, школа не можетъ продолжать своего развитія въ узкихъ традиціонныхъ рамкахъ, созданныхъ недавнимъ прошлымъ. Путемъ постепеннаго освобожденія отъ всякой посторонней опеки, чуждой просвѣтительныхъ цѣлей, она должна стать учрежденіемъ общественно-воспитательнымъ по отношенію къ своей организаціи, къ личности учителя и къ учащимся дѣтямъ. Наступаетъ моментъ, когда дѣлается необходимымъ и возможнымъ воспитаніе дѣтей народа въ истинномъ значеніи слова,—воспитаніе въ питомцѣ народной школы человѣка и гражданина, исполненнаго сознанія своихъ человѣческихъ правъ и общественныхъ обязанностей. Школа—внѣ партій. Государство и общество въ правѣ требовать отъ педагога, чтобы онъ добросовѣстно выполнялъ принятыя на себя просвѣтительныя и воспитательныя обязанности, несовмѣстимыя, разумѣется, ни съ какою проповѣдью насилія. Въ остальномъ учитель свободенъ пользоваться всѣми своими гражданскими правами и раздѣлять убѣжденія той или другой изъ политическихъ партій, безъ содѣйствія которой онъ былъ бы лишенъ возможности выполненія своей обязанности — сознательнаго участія въ политическихъ выборахъ. По отношенію же къ молодому поколѣнію, ему довѣренному, онъ остается только педагогомъ, проникнутымъ бережнымъ уваженіемъ къ личности своихъ питомцевъ. Эта идея воспитанія прекрасно выражена въ извѣстной скульптурной группѣ художника Θ. Каменскаго „Первые шаги“: предоставляя начинающему ходить ребенку какъ бы полную свободу, одушевленная любовью къ нему воспитательница заботливо ограждаетъ его отъ паденія при первыхъ шаткихъ шагахъ. Воспитывать — значитъ готовить къ жизненной борьбѣ, но не толкать преждевременно въ нее не сложившійся еще организмъ. Однако же, безпартійность школы не означаетъ ея

равнодушія къ задачамъ общественнаго воспитанія. Начальная школа, находясь, по своимъ ближайшимъ задачамъ, въ сторонѣ отъ борьбы партій, должна заботиться о воспитаніи въ дѣтяхъ общечеловѣческихъ правовыхъ понятій. Поэтому сравненіе основъ нашего стараго государственнаго строя съ новыми, для выясненія смысла и значенія народнаго представительства, какъ предметъ бесѣды со старшими учениками, слѣдуетъ признать одной изъ самыхъ полезныхъ и современныхъ темъ. „Кто, какъ не школа, откроетъ глаза будущему гражданину на его права и обязанности, научитъ разбираться въ основахъ политическаго и общественнаго устройства?“ [1]).

II.

Дѣйствующій учебный планъ начальной школы. Церковно-славянское чтеніе и Законъ Божій.

Для каждаго ясно, что осуществленіе реформъ и проведеніе ихъ въ практическую жизнь было бы невозможнымъ дѣломъ, если бы сами учащіе и дѣятели народной школы не отдали себѣ яснаго отчета въ существующихъ недостаткахъ организаціи народной школы, ея учебныхъ плановъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, не стремились намѣтить первые, неотложные шаги на пути обновленія школы. Реформа сверху была бы безплодна, если бы она не была поддержана надлежащей, всесторонней критикой снизу. Народный учитель перестаетъ быть подмастерьемъ; онъ становится сознательнымъ мастеромъ—работникомъ на пользу народа; ему принадлежатъ право и обязанность указывать на замѣчаемые имъ недостатки въ постановкѣ учебнаго дѣла. Въ надеждѣ, что скоро эта задача будетъ выполняться у насъ съ необходимой широтой и постоянствомъ учительскими съѣздами и обществами, обратимся къ критическому разсмотрѣнію дѣйствующихъ учебныхъ плановъ.

---

[1]) „Журналъ Мин. Нар. Пр.“ 1907 г., августъ, стр. 120. *М. И. Успенскій.* Обществовѣдѣніе въ начальной школѣ.

Широкая задача, поставленная передъ обществомъ и государствомъ — осуществленіе общедоступности начальной школы въ Россіи, выдвигаетъ, въ свою очередь, вопросъ, каковы должны быть будущія школы не по своей численности, но по содержанію своихъ учебныхъ плановъ и по характеру господствующаго въ нихъ преподаванія. Еще въ 60-хъ годахъ, при самомъ рожденіи народной школы, нашими лучшими педагогами высказывалось убѣжденіе, что народная школа должна быть не только учебнымъ, но преимущественно воспитательнымъ учрежденіемъ. Если понятіе о воспитаніи дѣтей, въ дѣйствительномъ значеніи слова, какъ-то не прилагалось, до сихъ поръ, къ учащимся въ начальныхъ народныхъ школахъ, и въ нихъ офиціально поощрялась только „учеба“ извѣстнаго направленія, то это происходило оттого, что такое понятіе противорѣчило сословному, преимущественно дворянскому, государственному строю и не находило надлежащей поддержки въ дѣйствующемъ законѣ. Только теперь наступило время, когда слово „народъ“ начинаетъ произноситься правильно, безъ оттѣнка сословности, и когда становится возможнымъ трактовать о воспитаніи дѣтей народа въ серьезномъ значеніи слова. Статья 1-я Положенія о начальныхъ училищахъ 1864 и 1874 гг. можетъ дать понятіе о томъ, какой взглядъ на народную школу поддерживался у насъ въ теченіе цѣлаго пятидесятилѣтія: „Начальныя народныя училища имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ религіозныя и нравственныя понятія и распространять первоначальныя полезныя знанія“. Отсутствіе какой-либо мысли о воспитаніи дѣтей народа составляетъ самую важную особенность этой статьи. Законодатель былъ, повидимому, озабоченъ только тѣмъ, чтобы воспользоваться школой, какъ орудіемъ утвержденія, поддержанія уже существующихъ въ народѣ понятій, а не тѣмъ, чтобы развить эти понятія, т.-е. очищать, освобождать ихъ отъ всякихъ примѣсей невѣжества, суевѣрія и темноты духовной, накопившихся въ теченіе вѣковъ крѣпостничества и безправія въ народной средѣ. Такой законъ могъ быть написанъ только законодателемъ, совершенно равнодушнымъ къ истинному просвѣ-

щенію народа и, слѣдовательно, къ тѣмъ ужаснымъ послѣдствіямъ, къ какимъ приводятъ народную массу религіозная темнота и невѣжество. Согласно съ этимъ взглядомъ на школу, для дѣтей народа, какъ бы они ни были талантливы и даровиты, не должно быть никакого движенія впередъ, никакого выхода къ свѣту знаній; ихъ участь—коснѣть въ кругѣ вѣрованій своихъ отцовъ и дѣдовъ; здѣсь не можетъ быть рѣчи ни о воспитаніи чувства, ни о воспитаніи ума; а потому неудивительно, что вторая задача начальной школы сводится къ утилитарному „распространенію первоначальныхъ знаній". Но въ настоящее время, навсегда разрывая связи съ крѣпостническими и сословными предубѣжденіями, пора признать и провести въ дѣйствительность мысль, что задача начальной школы ничѣмъ не отличается отъ цѣлей первоначальнаго воспитанія дѣтей вообще и состоитъ въ заботахъ о всестороннемъ развитіи ихъ личности. „Господскій" взглядъ на народную школу, проникающій содержаніе статьи 1-й Положенія, отражается и на учебномъ планѣ и программѣ начальныхъ училищъ 1897 года, заслуживающей самаго пристальнаго вниманія, потому что она продолжаетъ служить руководствомъ для большинства нашихъ школъ, и въ ней находятъ себѣ самое полное выраженіе распространенные пріемы и методы преподаванія. Учебный планъ разсчитанъ на тѣ неблагопріятныя условія преподаванія, какія создаются у насъ типомъ трехгодичной одноклассной школы съ однимъ учителемъ (кромѣ законоучителя), съ тремя отдѣленіями. Поэтому мы въ правѣ были бы ожидать отъ этого плана, по крайней мѣрѣ, соблюденія принципа строгой экономіи силъ и времени какъ въ выборѣ предметовъ, ихъ распредѣленіи, такъ и въ установленіи пріемовъ и способовъ преподаванія. На самомъ дѣлѣ оказывается нѣчто совершенно противоположное: необыкновенная расточительность во времени по отношенію къ нѣкоторымъ второстепеннымъ предметамъ и безполезнымъ упражненіямъ. Согласно дѣйствующему плану, церковно-славянской грамотѣ, церковному пѣнію и Закону Божію отводится преобладающее мѣсто—12 часовъ въ недѣлю; на всѣ остальные предметы — русскій языкъ,

чистописаніе и ариѳметику — остается только 15 часовъ. Но такъ какъ изъ нихъ 8 часовъ, назначаемые на русскій языкъ въ трехъ отдѣленіяхъ, должны вмѣстить въ себѣ и всѣ элементы естествознанія, географіи, исторіи и художественнаго чтенія, то ясно, что распредѣленіе учебнаго матеріала крайне неравномѣрно. Главный вредъ такого „примѣрнаго“ распредѣленія состоитъ въ томъ, что оно придаетъ учебной системѣ начальной школы профессіонально-церковный характеръ. По смыслу учебнаго плана, школа должна заниматься больше всего утвержденіемъ тѣхъ безотчетныхъ настроеній, которыя, помимо школы, давно существуютъ въ народѣ и не нуждаются въ особомъ ихъ подчеркиваніи. На учебномъ планѣ эта односторонняя точка зрѣнія отражается крайне неблагопріятно. „При выборѣ учителя начальной школы,—говорится въ немъ,—слѣдуетъ отдавать рѣшительно предпочтеніе лицу, умѣющему обучать церковному пѣнію“. Но откуда такое предпочтеніе? Народная школа не имѣетъ же спеціальной цѣлью готовить церковно-служителей. А, между тѣмъ, этимъ путемъ отодвигается на второй планъ не менѣе жизненная народная потребность въ усвоеніи элементовъ реальныхъ знаній, художественной литературы и общественныхъ понятій. Особенно ярко проявляется церковно-профессіональная идея учебныхъ плановъ въ созиданіи изъ церковно-славянской грамоты особаго, спеціальнаго предмета изученія, независимаго отъ преподаванія Закона Божія, съ особыми тремя часами въ недѣлю. Спеціальное обученіе въ народной школѣ церковно-славянской грамотѣ, чтеніе на этомъ языкѣ не только Евангелія, но и Часослова, Псалтыря „по изданіямъ церковнаго состава, т.-е. съ раздѣленіемъ на каѳизмы и съ положенными послѣ каждой каѳизмы тропарями и молитвами“, а также церковнаго мѣсяцеслова —все это, очевидно, представлялось составителю программы хорошимъ орудіемъ „утвержденія“ въ народѣ безотчетныхъ молитвенныхъ настроеній. Но это представлялось необходимымъ только для дѣтей „народа“; дѣти „господъ“, учащіеся, въ томъ же возрастѣ (8—11 л.), въ приготовительномъ и первомъ классѣ гимназіи, избавлены отъ усиленныхъ, спеці-

альныхъ упражненій въ безсознательномъ чтеніи: тамъ, по крайней мѣрѣ, уроки славянскаго чтенія не выдѣлены, а тѣсно слиты съ уроками Закона Божія. Въ дѣйствительности обученіе церковно-славянской грамотѣ въ начальной школѣ не достигаетъ никакихъ практическихъ результатовъ; оно ведетъ лишь къ непосильнымъ для дѣтей толкованіямъ текста, съ которымъ у нихъ не связывается никакихъ представленій, слѣдовательно, къ непозволительной потерѣ школьнаго времени, задерживающей успѣхи обученія родному языку. Эти безплодныя, притупляющія умъ занятія не имѣютъ никакого отношенія къ воспитанію религіознаго чувства, которое, во всякомъ случаѣ, развивается не путемъ созданія неодолимыхъ для дѣтей техническихъ трудностей обученія. Между тѣмъ существованіе этого отдѣла въ программѣ служило и продолжаетъ служить поводомъ для гоненій противъ учителей, не удѣляющихъ достаточно вниманія этому предмету. Въ учебномъ планѣ обновленной народной школы церковно-славянское чтеніе должно быть отнесено къ дополнительнымъ, необязательнымъ занятіямъ на урокахъ законоучителя; учителя же, занятые преподаваніемъ общеобразовательныхъ предметовъ, должны быть совершенно отъ него освобождены.

Обязательность обученія Закону Божію, принудительность для учащихъ и учащихся выполненія религіозныхъ обрядовъ, содѣйствіе въ этомъ со стороны учебной и общей администраціи, установленіе непосильныхъ дѣтямъ программъ преподаванія Закона Божія,—все это характеризуетъ направленіе старой школы.

Народная школа вступаетъ, однако, въ новый, переходный фазисъ своего историческаго существованія, въ теченіе котораго изъ школы церковной, принудительной, формальной въ вопросахъ вѣры и подчиненной разнымъ вѣдомствамъ, она должна постепенно преобразоваться въ школу свѣтскую, общественную, свободную отъ всякаго принужденія въ дѣлахъ совѣсти.

При современномъ культурномъ состояніи народа, не можетъ быть, конечно, и рѣчи о полномъ отдѣленіи церкви отъ школы. Вопросъ только въ томъ, все ли должно

остаться попрежнему въ области религіознаго воспитанія, или долженъ быть сдѣланъ хоть какой-нибудь шагъ впередъ, въ духѣ возвѣщеннаго начала свободы совѣсти.

Серьезныя мѣры къ установленію нѣкоторой свободы религіознаго воспитанія въ школѣ необходимы уже теперь, такъ какъ, по общему признанію, внѣшніе, такъ сказать, полицейскіе пріемы религіознаго воздѣйствія приводятъ не къ развитію, а къ притупленію всякихъ религіозно-нравственныхъ стремленій. Вотъ картина казеннаго насажденія молитвенныхъ настроеній въ средѣ учащихся сельской школы. Учитель приводитъ въ церковь учениковъ, имѣющихъ видъ молитвенно-настроенныхъ: стоятъ неподвижно, усиленно крестятся; но стоитъ только вниманію учителя отвлечься отъ надзора, чтобы ясно обнаружились интересы, занимающіе дѣтей при такихъ условіяхъ: это — „игра въ выдавливаніе масла, въ загибаніе пальцевъ, въ передѣлываніе фразъ, сообщаемыхъ другъ другу на-ухо“, и т. п. Отживающая школа, сводя религію къ показной обрядности, къ принудительному посѣщенію церкви подъ страхомъ наказанія, къ пѣснопѣніямъ для встрѣчи чиновныхъ посѣтителей, убиваетъ въ самомъ зародышѣ живое искреннее чувство. Строгіе, слѣпые исполнители приказовъ равнодушны къ развитію въ юношахъ искренняго религіознаго чувства; но педагоги-воспитатели никогда не должны забывать обратной стороны принудительности въ дѣлахъ вѣрованія. Первымъ необходимымъ шагомъ по пути углубленія религіознаго воспитанія и освобожденія школы отъ формализма и вынужденнаго лицемѣрія—было бы предоставленіе самимъ родителямъ надзора за религіозною жизнью дѣтей, освобожденіе учащихъ отъ принудительныхъ въ этомъ отношеніи обязанностей.

Притупленіе религіознаго чувства зависитъ также отъ метода и программы преподаванія Закона Божія: 18 молитвъ, символъ вѣры, десять заповѣдей, 21 статья изъ исторіи Ветхаго Завѣта, 26 — изъ исторіи Новаго Завѣта, объясненіе двунадесятыхъ праздниковъ, краткій катехизисъ, ученіе о Богослуженіи...—одного обозрѣнія этой программы достаточно, чтобы видѣть, что бо̀льшая часть этого мате-

ріала, не соотвѣтствующаго степени развитія, пониманія и интересамъ дѣтей, въ возрастѣ отъ 8 до 11 лѣтъ, должна сдѣлаться предметомъ непосильныхъ толкованій и безсознательнаго заучиванія на память непонятныхъ словъ. По отзыву компетентнаго автора, „въ большинствѣ начальныхъ народныхъ школъ предметъ этотъ и теперь, какъ и прежде, не оказываетъ еще на дѣтей того воспитательнаго вліянія, какимъ должно по-преимуществу сопровождаться преподаваніе этого предмета“, и потому, вмѣсто положительнаго, получается одинъ только отрицательный результатъ, такъ какъ, въ большинствѣ школъ, текстъ молитвъ изучается „исключительно механически, путемъ назначенія уроковъ на домъ „отсюда досюда“ [1]). Къ этимъ утвердившимся пріемамъ обученія Закону Божію, вытекающимъ, отчасти, изъ условій службы законоучителей, для которыхъ педагогическая дѣятельность не составляетъ главнаго призванія, присоединяется еще вліяніе на постановку дѣла объяснительной записки къ программѣ Закона Божія, составленной настолько недвусмысленно, что изъ нея легко извлечь заключеніе о желательности систематическаго заучиванія наизусть. Въ ней, съ одной стороны, встрѣчаются замѣчанія вполнѣ педагогическія, высказывается мысль, что объясненіе молитвъ не должно имѣть „даже вида урока“, должно быть „пастырской бесѣдой съ дѣтьми о душевныхъ ихъ нуждахъ, стремленіяхъ, вѣрованіяхъ“, при чемъ предметомъ бесѣды можетъ служить даже „бытовой разсказъ изъ жизни дѣтей и семьи“. Казалось бы, что на такихъ указаніяхъ можно было бы построить истинно-воспитательный методъ преподаванія Закона Божія, основанный на чтеніи бытовыхъ разсказовъ съ примѣненіемъ къ оцѣнкѣ изображенныхъ въ нихъ явленій жизни истинъ христіанской нравственности. Но все это только... „казалось бы“, такъ какъ эти замѣчанія ни что иное, какъ случайныя обмолвки, противорѣчащія программѣ, на которыя никто изъ законоучителей не обратитъ серьезнаго вни-

---

[1]) *А. Красевъ*. Къ вопросу о преподаваніи Закона Божія въ народныхъ училищахъ „Рус. Шк.“ 1904 г., № 3.

Первый Общеземскій съѣздъ по народному образованію 1911 года. Доклады, т. II, стр. 212, 486, 517.

манія, тѣмъ болѣе, что въ той же запискѣ, съ другой стороны, предписывается „изученіе каждой молитвы“, сопровождаемое рядомъ толкованій непонятныхъ словъ и перифразъ, завершаемыхъ обязательнымъ заучиваніемъ молитвы наизусть, „въ первой половинѣ года со словъ учителя, а во второй при пособіи книги“. При объясненіи богослуженія также рекомендуется заучиваніе наизусть важнѣйшихъ пѣснопѣній, и признается необязательнымъ только заучиваніе наизусть ектеніи. Понятно, что послѣ такихъ ясныхъ указаній объяснительной записки, печальной ироніей прозвучитъ разсужденіе о томъ, что „преподаватель долженъ, главнымъ образомъ, заботиться не о суммѣ сообщаемыхъ знаній, а о томъ, чтобы учащійся изъ каждаго его урока вынесъ мысль, чувство, стремленіе, способное служить ему сѣменемъ жизни нравственно-религіозной“: высокій идеалъ преподаванія, объ осуществленіи котораго, къ сожалѣнію, совсѣмъ не думали составители дѣйствующей программы Закона Божія! Съ такимъ идеаломъ преподаванія несовмѣстимы, конечно, ни содержаніе дѣйствующей программы, ни господствующая система заучиванія „отсюда досюда“; и мы едва ли въ состояніи будемъ приблизиться къ нему до тѣхъ поръ, пока наши надежды на улучшеніе въ этой области будутъ связываться съ такими лишь поверхностными мѣрами, какъ пересмотръ матеріала по Закону Божію, его сокращеніе или перестановка изъ одного учебнаго года въ другой. На такія, давно указанныя, мѣры духовнымъ вѣдомствомъ не будетъ обращено должнаго вниманія до тѣхъ поръ, пока не явятся болѣе серьезныя, настоятельныя побужденія, чѣмъ сознаніе ихъ воспитательной пользы и необходимости. Одна отмѣна балловъ и экзаменовъ по Закону Божію, какъ было недавно предложено [1]), не могла бы привести къ улучшенію въ преподаваніи этого предмета при сохраненіи обязательности посѣщенія уроковъ. Все будетъ обстоять „какъ прежде, такъ и теперь“, и никакихъ улучшеній въ постановкѣ преподаванія этого предмета не произойдетъ, пока

[1]) *Л. Соколовъ* Законъ Божій въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ „Вѣстн. Воспит.“ 1907 г., № 9.

Законъ Божій въ народной школѣ будетъ считаться предметомъ, обязательнымъ для всѣхъ дѣтей православныхъ родителей, т.-е. для всѣхъ числящихся православными по метрическому свидѣтельству, пока посѣщеніе ими уроковъ Закона Божія будетъ принудительнымъ, а не добровольнымъ. Признаніе права личнаго самоопредѣленія въ такой внутренней сферѣ душевной жизни, какъ религіозная вѣра, въ особенности по отношенію къ отвѣтственнымъ за дѣтей родителямъ и достигшимъ сознательнаго возраста учащимся юношамъ, имѣетъ великое воспитательное значеніе. Если въ дѣтяхъ нужно воспитывать вѣротерпимость, то этого можно достигнуть единственнымъ путемъ: предоставленіемъ имъ свободнаго, т.-е. чистаго и глубокаго отношенія къ проявленіямъ своей собственной вѣры; юноша, узнавши, что въ вопросѣ о своихъ религіозныхъ обязанностяхъ онъ совершенно свободенъ и отвѣтственъ только передъ своею совѣстью, невольно проникается уваженіемъ къ святости внутренняго убѣжденія. Предоставимъ же нашимъ дѣтямъ, дѣтямъ народа, какъ можно скорѣй тѣ блага свободнаго, нравственнаго воспитанія, которыхъ были лишены мы сами; дадимъ же имъ возможность, въ періодъ образованія понятій, видѣть и слышать вокругъ себя одну чистую правду, а не ложь и притворство въ важнѣйшихъ вопросахъ вѣры и убѣжденій.

Только этимъ признаніемъ могутъ быть положены у насъ первыя начала свободы совѣсти въ области воспитанія. Необходимость рѣшительной реформы въ области религіознаго воспитанія народа сказывается всюду. Она вытекаетъ, прежде всего, изъ фактическаго роста его духовныхъ потребностей, изъ факта пробужденія въ немъ критической мысли, распространяющейся на всѣ стороны жизни и подвергающейся вліянію различныхъ ученій. Умственное состояніе взрослаго населенія отражается и на молодомъ поколѣніи, начинающемъ, и въ городѣ, и въ деревнѣ, относиться съ большею, чѣмъ прежде, чуткостью къ огражденію своей индивидуальности отъ возмущающихъ попытокъ грубаго воздѣйствія на его совѣсть и волю. Время поддержанія безотчетныхъ молитвенныхъ настроеній народа путемъ одного внѣшняго традиціоннаго авторитета, оче-

видно, прошло. При такихъ условіяхъ, прежнее, принудительное, казенное преподаваніе Закона Божія становится несовмѣстимымъ хотя бы со слабыми началами свободы совѣсти и печати, и продолженіе этого бюрократическаго способа преподаванія могло бы способствовать лишь усиленію и обострению разлада между школой, съ одной стороны, и вліяніями жизни, литературы, печати, распространеніемъ научныхъ знаній, съ другой.

Отмѣной обязательности обученія Закону Божію, предоставленіемъ права родителямъ или опекунамъ требовать освобожденія своихъ дѣтей отъ посѣщенія этихъ уроковъ, предоставленіемъ того же права юношамъ, достигшимъ извѣстнаго возраста, — не только былъ бы устраненъ поводъ къ скрытому несогласію между семьей и школой, слѣдовательно, къ лицемѣрію и лжи въ вопросахъ совѣсти, но былъ бы данъ живой толчокъ къ подъему педагогическихъ достоинствъ преподаванія этого предмета, недостижимому у насъ никакими другими путями. Дѣйствительнымъ побужденіемъ къ лучшей постановкѣ преподаванія явилась бы тогда возможность опустѣнія класса или уменьшенія его численности у законоучителей, не пользующихся нравственнымъ вліяніемъ на учащихся, авторитетомъ у населенія, признающихъ только систему безотчетнаго заучиванія текстовъ, обязательность своего предмета, принудительность своихъ, касающихся вѣры, требованій. Отмѣна подрывающихъ религіозное чувство наказаній за непосѣщеніе церкви и несоблюденіе обрядовъ, прекращеніе гоненій противъ самихъ учащихъ, возникающихъ на той же почвѣ, была бы естественнымъ слѣдствіемъ признанія принципа свободы совѣсти въ этой первоначальной его формѣ.

Послѣ введенія этой мѣры не послѣдовало бы, въ первое время, никакихъ существенныхъ измѣненій въ числѣ обучающихся Закону Божію; почти всѣ обучающіеся ему въ настоящее время продолжали бы обучаться и впредь. Но одна возможность уменьшенія числа учащихся (на основаніи закона о необязательности) послужила бы сильнымъ побужденіемъ къ коренному пересмотру всей постановки преподаванія этого предмета.

Между научными знаніями, распространеніе которыхъ въ широкой массѣ народа у насъ только что начинается, и вѣрой, взятой съ ея существенной стороны,—нѣтъ принципіальнаго, непримиримаго противорѣчія. Въ другихъ странахъ, уже достигнувшихъ, послѣ вѣковой культурно-политической борьбы, полнаго отдѣленія церкви отъ школы и государства, потребность воспитанія тѣхъ или другихъ религіозныхъ чувствъ въ молодомъ поколѣніи не отрицается принципіально, но лишь предоставляется духовной самодѣятельности общества, заботамъ самихъ родителей. Каждая изъ этихъ отраслей культуры—наука и вѣра – отвѣчаетъ совершенно различнымъ запросамъ человѣческаго духа: одна даетъ отвѣтъ на вопросы, доступные точному наблюденію и научному изслѣдованію; другая стремится отвѣтить на вѣчно-тревожные вопросы, непостижимые для ума, недоступные для наблюденія; источники всякой вѣры — религіозной, метафизической, или философской, политической, соціальной — коренятся не въ строго-логической дѣятельности разсудка, но въ своеобразной логикѣ чувства, въ ея неопредѣленныхъ стремленіяхъ къ таинственному, идеальному, совершенному.

Чувства общественности и мирнаго сотрудничества, подъ защитою равныхъ для всѣхъ гражданъ законовъ, воспитаніе которыхъ въ народѣ составляетъ одну изъ задачъ нашего времени, могли бы встрѣтить могучую поддержку въ христіанской идеѣ братства и равенства. Но, чтобы едѣлать развитіе этихъ чувствъ возможнымъ въ народной школѣ, необходимо обезпечить въ новой ея организаціи полное уваженіе къ личности учащихся въ ней дѣтей, и самимъ дѣятелямъ школы нужно проникнуться, воодушевиться вѣрой въ великую способность молодого поколѣнія нашего народа къ самостоятельному исканію правды и знаній.

Къ числу переходныхъ мѣръ, необходимыхъ для ограниченія церковнаго направленія школы стараго порядка, должны быть отнесены слѣдующія:

1) Обязательность обученія дѣтей Закону Божію въ народной школѣ необходимо поставить въ зависимость отъ

заявленнаго желанія каждаго изъ родителей или заступающихъ ихъ мѣсто.

2) Пересмотръ матеріала, входящаго въ составъ программы по Закону Божію, съ педагогической точки зрѣнія, съ цѣлью его сокращенія.

3) Устраненіе изъ учебнаго плана церковно-славянскаго чтенія, какъ отдѣльнаго предмета преподаванія.

III.

Общественное дошкольное воспитаніе. — Пропаганда этой идеи. — Педагогическое значеніе урока-игры. — Кіевская выставка 1908 г. — Значеніе основъ дошкольнаго воспитанія для обновленія современной школы.

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ, когда, подъ вліяніемъ пережитыхъ народныхъ бѣдствій и потрясеній, высоко поднялась волна общественной критической мысли, и многія стороны нашего быта подверглись пересмотру, предъ нами открылись огромные пробѣлы въ системѣ народнаго образованія и воспитанія; къ числу ихъ относится полный недостатокъ у насъ общественныхъ учрежденій для воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста и для укрѣпленія тѣхъ слабыхъ началъ образованія, какія даетъ начальная школа. Ея изолированностью, оторванностью отъ всякихъ другихъ просвѣтительныхъ учрежденій, объяснялась ничтожность ея вліянія на подъемъ культурности въ народной массѣ.

Въ то время, какъ во всѣхъ культурныхъ странахъ необходимость общественнаго воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста, уже болѣе полувѣка, считается общепризнанной, въ Россіи этотъ вопросъ совершенно новъ: у насъ ничего до сихъ поръ не было сдѣлано соотвѣтствующаго его важности и значенію.

Болѣе тридцати лѣтъ тому назадъ извѣстный земскій дѣятель Тверской губ. П. П. Максимовичъ обращалъ вниманіе на культурное и общественное значеніе воспитанія въ дѣтскихъ садахъ и настаивалъ на необходимости ихъ учрежденія не только въ городѣ, но и въ деревнѣ. Высокій % смертности дѣтей въ нашихъ деревняхъ, поразительная распространенность болѣзней, происходящихъ вслѣдствіе

отсутствія элементарныхъ условій гигіены и, въ особенности, совершенная безпризорность дѣтей въ страдную пору,— казались достаточными основаніями для оправданія этой мысли.

Изъ книги А. С. Симоновичъ *„Дѣтскій садъ“*, недавно вышедшей въ переработанномъ 3-мъ изданіи, мы узнаемъ, что учрежденіе деревенскаго дѣтскаго сада въ Тверской губ., во время полевыхъ работъ, имѣло значительный успѣхъ. Нельзя не припомнить также, что во время бывшаго въ Москвѣ перваго всероссійскаго съѣзда представителей учительскихъ обществъ взаимопомощи, въ докладѣ народнаго учителя *Снегирева* высказывалась мысль о *настоятельной потребности* дошкольнаго воспитанія въ слѣдующихъ глубоко правдивыхъ словахъ:

„Дошкольный періодъ большинства дѣтей, въ особенности городскихъ, протекаетъ при тяжелыхъ и печальныхъ условіяхъ. Воспитательное вліяніе на нихъ родителей, занятыхъ съ утра до вечера добываніемъ куска хлѣба, далеко не всегда даже можетъ быть и желательнымъ. Кругозоръ мысли такихъ дѣтей крайне узокъ, и уровень нравственнаго развитія часто низокъ. Суровая наставница ихъ— улица, не давая удовлетворенія нытливости и любознательности, прививаетъ равнодушіе къ свѣтлымъ сторонамъ жизни. Являясь въ школу, они часто не въ состояніи отличить имени отъ клички, правой руки отъ лѣвой, говорятъ мимикой и жестами. Недостатокъ питанія, послѣдствія алкоголя и прочіе спутники бѣдности и невѣжества налагаютъ, въ свою очередь, характерный отпечатокъ и на физическую природу ихъ“.

Но если въ извѣстной степени и ощущалась у насъ потребность въ воспитаніи дѣтей дошкольнаго возраста, то представленія о способахъ, правильныхъ путяхъ и, въ особенности, о важности удовлетворенія этой потребности были совершенно смутны, даже прямо неизвѣстны въ обществѣ. До сихъ поръ еще „дѣтскій садъ“ нерѣдко смѣшивается съ приготовительной школой, съ садовыми работами, съ дѣтскимъ журналомъ, съ подготовкой къ ремеслу и т. п. Существовавшіе кое-гдѣ дѣтскіе сады, съ правильной ихъ

организаціей, оставались мало доступными для наблюденія со стороны широкихъ круговъ общества, да и обслуживали они потребности преимущественно обезпеченныхъ классовъ. Даже такія книги, какъ упомянутая книга Симоновичъ, недостаточно помогали популяризаціи идеи дѣтскихъ садовъ. Требовалась болѣе энергическая и, такъ сказать, наглядная ихъ пропаганда. И вотъ — одною изъ малочисленныхъ еще у насъ пропагандистокъ идеи дошкольнаго воспитанія — А. Н. Бѣляевой былъ организованъ рядъ публичныхъ лекцій, сопровождаемыхъ демонстраціей уроковъ въ дѣтскомъ саду — въ Кіевѣ, Петербургѣ, Москвѣ и нѣкоторыхъ другихъ городахъ; эти демонстраціи дали возможность обществу составить себѣ болѣе ясное представленіе о задачахъ, пріемахъ и особенностяхъ дошкольнаго воспитанія.

Исходя изъ впечатлѣній, оставленныхъ этими уроками въ Москвѣ, можно освѣтить два вопроса: въ чемъ состоятъ особенности типическаго урока въ дѣтскомъ саду, и какую пользу можно извлечь изъ примѣра дошкольнаго воспитанія дѣтей для обновленія внутренняго строя нашей современной школы.

Если демонстративный урокъ, имѣющій цѣлью пропаганду идеи, не можетъ служить фотографической копіей уроковъ, ежедневно происходящихъ въ дѣтскихъ садахъ, то онъ, во всякомъ случаѣ, даетъ намъ правильное общее представленіе и при томъ совершенно пластическое, о существенныхъ задачахъ, пріемахъ и особенностяхъ урока въ дѣтскомъ саду: этого совершенно достаточно для того, чтобы заставить насъ остановить на немъ вниманіе и разсмотрѣть съ педагогической точки зрѣнія. Для малышей отъ 4 до 7 лѣтъ урокъ въ дѣтскомъ саду не есть урокъ въ собственномъ смыслѣ слова, какъ онъ обыкновенно понимается; это — *урокъ-игра*; руководительница спрашиваетъ у дѣтей: хотите играть со мной? Это очень важная особенность: она показываетъ намъ, что весь урокъ въ дѣтскомъ саду будетъ основанъ на непрерывномъ внутреннемъ интересѣ къ нему самихъ дѣтей, которые любятъ играть въ обществѣ подобныхъ себѣ товарищей, и что онъ

долженъ пройти для нихъ незамѣтно, какъ сплошное, радостное удовольствіе. А между тѣмъ дѣти получатъ во время этого *урока-игры* цѣлый рядъ воспитательныхъ и образовательныхъ впечатлѣній, переживутъ рядъ здоровыхъ, укрѣпляющихъ ощущеній и чувствъ, начнутъ пріобрѣтать культурно-возвышающіе ихъ навыки.

Примѣняемыя въ дѣтскомъ саду разнообразныя занятія: раскладываніе, вырѣзываніе, наклеиваніе, выкалываніе, стройку, лѣпку, подвижныя игры и другія, не имѣющія никакого отношенія къ книжному обученію, неправильно было бы называть *ручнымъ трудомъ;* въ этомъ названіи остается не выраженнымъ самое главное— ихъ воспитательное значеніе не только для развитія зрительныхъ, слуховыхъ, осязательно-двигательныхъ воспріятій, для умственнаго и эстетическаго развитія дѣтей, но и для первоначальнаго обученія языку путемъ обогащенія представленій.

Чтобы разобраться въ составныхъ элементахъ типическаго урока-игры, раздѣлимъ его на слѣдующіе семь моментовъ, которые разсмотримъ въ отдѣльности.

Урокъ-игра въ дѣтскомъ саду (1 ч. 1½ ч.).

1. Ритмическія движенія.
2. Воспитательный разсказъ и бесѣда.
3. Пѣніе.
4. Игра.
5. Рисованіе.
6. Вырѣзываніе.
7. Ритмическія движенія съ пѣніемъ.

Слѣдуетъ замѣтить, что не всѣ представленные въ этой типической схемѣ моменты одинаково необходимы въ каждомъ урокѣ. Первые четыре могутъ считаться обязательными, постоянными его элементами; остальные могутъ замѣняться другими занятіями; напримѣръ, рисованіе—лѣпкой, вырѣзываніе—стройкой. Самое расположеніе главныхъ моментовъ урока можетъ подлежать измѣненіямъ. Занятія, входящія въ систему воспитанія въ дѣтскомъ саду, чрезвычайно разнообразны, и, вглядываясь въ кругъ этихъ за-

нятій, мы убѣждаемся, что они обнимаютъ собою первоначальные элементы всѣхъ искусствъ, съ которыхъ начинается человѣческая культура; въ самомъ дѣлѣ, мы здѣсь встрѣчаемъ элементы танцевъ, орнаментики, архитектуры, музыки, скульптуры, живописи, поэзіи и сценическаго искусства. Нѣтъ ни одного искусства, начала котораго не были бы представлены въ этой системѣ. Изъ этого можно заключить, какъ много пріобрѣтаетъ народъ культурныхъ способностей, на какой общій подъемъ своей культуры можетъ онъ разсчитывать, когда все молодое поколѣніе начинаетъ свое воспитаніе и обученіе въ періодъ дошкольнаго возраста!

Прежде чѣмъ начать маршировку, образовать кругъ и другія фигурныя движенія, дѣти дѣтскаго сада должны подать другъ другу руки и попробовать превратиться изъ толпы дикарей въ маленькое организованное общество; поэтому урокъ въ дѣтскомъ саду въ жизни ребенка есть первый урокъ общественности. Этимъ цивилизующимъ началомъ проникается здѣсь дѣтская жизнь какъ во время игры и маршировки, такъ и во время исполненія дѣтьми многочисленныхъ совмѣстныхъ работъ дѣтскаго сада, во время которыхъ въ нихъ развивается терпѣніе, чувство товарищества, привычка согласовать свою волю и интересы съ волею и интересами другихъ. Индивидуальныя дарованія развиваются только въ обществѣ; въ одиночку они глохнутъ. Нѣтъ ничего ошибочнѣе, какъ, подъ вліяніемъ преувеличеннаго, ложнаго пониманія индивидуальной свободы, смѣшивать между собою такія различныя понятія, какъ сознательное чувство общественности и безсознательное чувство стадности.

Обратимся, послѣ этихъ общихъ замѣчаній, къ анализу вышеприведенной схемы.

1. Ритмическія движенія. Едва ли надобно говорить, до какой степени элементъ тѣлесныхъ движеній сроденъ съ живою потребностью дѣтской натуры, насколько съ движеніемъ связаны интересы здороваго физическаго развитія и укрѣпленія дѣтскаго организма. Экспериментальная педагогика нашего времени выдвинула, кромѣ того, важную

роль моторныхъ элементовъ, какъ наилучшаго орудія закрѣпленія въ памяти многихъ сложныхъ воспріятій и полезныхъ навыковъ. Но особое культурно-воспитательное значеніе принадлежитъ *ритмическимъ* движеніямъ. Привычка къ ритму движеній есть, прежде всего, привычка къ согласованію своихъ нервныхъ импульсовъ, къ управленію своими собственными движеніями, къ экономной и правильной тратѣ своей нервной энергіи. Но съ того момента, какъ у ребенка возникаетъ чувство согласованности своихъ и чужихъ движеній, и это чувство начинаетъ сопровождаться у него видимымъ удовольствіемъ, у него начинается развитіе первоначальнаго эстетическаго чувства ритма, лежащаго въ основѣ всѣхъ изящныхъ искусствъ. Если бы мы обратились за указаніями къ психологіи и теоріи искусства, то могли бы убѣдиться, какъ обширно значеніе эстетическаго ритма и какъ оно важно для пониманія разнообразныхъ явленій въ этой области. Проявленія эстетическаго ритма далеко выходятъ изъ узкихъ границъ мышечныхъ движеній. Въ танцахъ эстетическій ритмъ, въ противоположность движеніямъ случайнымъ, безпорядочнымъ, выражается въ согласованіи между собой мышечныхъ движеній тѣла и отдѣльныхъ его частей, — согласованіи, основанномъ на соотношеніи сходства движеній, т.-е. на подчиненіи разнообразныхъ движеній началу подобія. Въ орнаментикѣ, въ искусствѣ покрывать украшеніями тѣло, одежду, посуду, домашнюю утварь и пр., законъ эстетическаго ритма также выражается въ условіяхъ сходственнаго, симметрическаго или ритмическаго распредѣленія линій, красокъ, фигуръ и формъ. Въ произведеніяхъ архитектуры тотъ же законъ господствуетъ во всякомъ художественномъ стилѣ, онъ выражается въ согласованномъ между частями распредѣленіи и направленіи архитектурныхъ линій и твердыхъ массъ, въ ритмѣ архитектурныхъ линій. Въ музыкѣ ритмическое соотношеніе элементовъ звука, напримѣръ, числа колебаній, составляетъ основное отличіе музыкальной природы всякаго тона отъ немузыкальной. Наконецъ, въ группѣ болѣе сложныхъ, по своему составу, искусствъ—искусствъ *изобразительныхъ:*—

скульптуры, живописи, поэзіи и сценическаго искусства, въ которыхъ главнымъ элементомъ является созданный художникомъ образъ, — ритмическое отношеніе созданныхъ образовъ къ возникающимъ въ душѣ слушателей и зрителей образамъ воспоминанія изъ ихъ собственнаго жизненнаго опыта—составляетъ основное условіе художественнаго впечатлѣнія, воспріятія художественной правды, выражаемой въ произведеніяхъ изобразительныхъ искусствъ. Не показываетъ ли этотъ бѣглый обзоръ явленій искусства, что одинъ изъ его основныхъ законовъ — *законъ эстетическаго ритма* — стремится придать и нашимъ движеніямъ, и нашимъ разсѣяннымъ, безпорядочнымъ, разнообразнымъ воспріятіямъ характеръ стройности, соразмѣрности и порядка, основанный на объединяющемъ началѣ сходства среди различій. Отсюда становится понятнымъ, что элементы искусствъ, входящіе въ систему дошкольнаго воспитанія, наравнѣ съ первоначальными ритмическими движеніями, способствуютъ одной общей цѣли: воспитанію чувства эстетическаго ритма, уже проявляющагося въ этихъ первыхъ шагахъ къ дальнѣйшему усвоенію культурныхъ навыковъ.

2. Воспитательный разсказъ и бесѣда. Быстрая утомляемость нѣжныхъ еще органовъ у малышей требуетъ частой перемѣны занятій и положенія тѣла [1]). Дѣти, то замедляя, то ускоряя ритмическій темпъ, только что выполняли предъ нами рядъ оживленныхъ движеній. Теперь они уже сидятъ спокойно вокругъ своей руководительницы и съ свѣжимъ вниманіемъ слушаютъ ея разсказъ. Это не безжизненное монотонное и скучное чтеніе, каковымъ оно бываетъ обыкновенно въ нашихъ школахъ. Это живой, простой, но занимательный для дѣтей разсказъ, сочиненный или, по крайней мѣрѣ, приспособленный для нихъ, сообразно времени года, настроенію дѣтей, наличности тѣхъ или другихъ наглядныхъ пособій, при помощи которыхъ онъ иллюстрируется. Содержаніе его берется изъ совершенно понятной

---

[1]) *К. Ушинскій.* Руководство къ обученію по „Родному Слову“, ч. I, стр. 8—11.

имъ жизни, близкихъ къ нимъ растеній, животныхъ, дѣтей. Ничего рѣзко-фантастическаго, ужаснаго, уродливаго или страшнаго. Природа оживляется, олицетворяется въ поэтическихъ образахъ, согласно съ міровоззрѣніемъ дѣтей. Къ разсказу присоединяются элементы предметнаго урока. Вообще, наглядность и конкретность составляютъ обязательные пріемы, сопровождающіе всякую бесѣду съ дѣтьми дошкольнаго возраста. Вслѣдствіе того, что имъ даются въ руки предметы, о которыхъ идетъ рѣчь, ихъ вниманіе не нуждается ни въ какой искусственной поддержкѣ; оно въ распоряженіи руководительницы.

Психологическія изслѣдованія показываютъ, что *сила и богатство дѣтской фантазіи* подлежатъ закону постепенной эволюціи точно такъ же, какъ и сила дѣтской памяти; сила и богатство дѣтской памяти растутъ вмѣстѣ съ ростомъ всего организма, съ накопленіемъ представленій. Поэтому правильный путь развитія дѣтской фантазіи состоитъ не во внушеніи чудовищныхъ и противоестественныхъ образовъ, но въ обогащеніи ихъ памяти доступными реальными впечатлѣніями изъ окружающей природы и жизни и въ словесномъ воспроизведеніи этихъ впечатлѣній путемъ разсказа, картины, движеній, *съ возможно полнымъ переживаніемъ ихъ содержанія.* Такимъ путемъ идетъ дѣтскій садъ. Совершенно противоположное господствуетъ въ нашей школѣ, которая старается какъ можно ранѣе навязать дѣтямъ, чисто словеснымъ путемъ, отрывки изъ писателей, писавшихъ не для дѣтей, которыхъ мыслей, языка и точки зрѣнія они не въ состояніи еще усвоить.

3. Дѣтское пѣніе, какъ элементъ урока въ дѣтскомъ саду, должно быть поставлено въ тѣсную связь съ его основной темой: разсказомъ или игрой. Въ періодъ дошкольный не можетъ быть уроковъ пѣнія, въ музыкальномъ значеніи слова, такъ какъ здѣсь *само пѣніе* имѣетъ характеръ *свободной игры,* упражненія органовъ рѣчи и голоса, къ которому руководительница увлекаетъ дѣтей своимъ примѣромъ, а малыши, вслѣдъ за нею, поютъ, кто какъ умѣетъ, и только тѣ, кто хочетъ пѣть. Тѣмъ не менѣе, здѣсь проявляются первые проблески музыкальнаго слуха и обра-

зуется чувство поэтической красоты, заключающейся въ наивныхъ образахъ дѣтской пѣсни.

4. Игра. Обыкновенно съ понятіемъ *игры* у насъ связывается представленіе о чемъ-то пустомъ, не имѣющемъ большой важности и, во всякомъ случаѣ, не связанномъ ни съ какими серьезными жизненными задачами. Дѣйствительно, существуетъ не мало игръ пустыхъ, безсмысленныхъ, даже вредныхъ и опасныхъ. Но урокъ-игра въ дѣтскомъ саду имѣетъ высокое воспитательное значеніе. Здѣсь руководительница старается воспользоваться естественною склонностью дѣтей къ движенію, къ подражательной дѣятельности, къ воспроизведенію воспринятыхъ ими впечатлѣній, чтобы вложить въ эту форму дѣтской игры какъ можно больше образовательныхъ и воспитательныхъ элементовъ. Въ помощь къ только что пропѣтой дѣтской пѣснѣ, съ цѣлью дальнѣйшаго развитія темы предшествовавшаго ей разсказа, является организованная руководительницей игра. Такая игра — одинъ изъ сильныхъ способовъ яснаго переживанія воображеніемъ содержанія бесѣды или разсказа. Попробуйте постоять такъ, какъ стояла елочка въ лѣсу, или попрыгать такъ, какъ прыгалъ черезъ нее заяцъ; упадите на полъ такъ, какъ упала елочка, когда мужикъ подрубилъ ее; покажите, какъ онъ размахивалъ топоромъ во время рубки; наконецъ, повезите ее, какъ везла ее лошадь въ городъ, — тогда вы усвоите себѣ прослушанный разсказъ совершенно иначе, не отвлеченно-пассивно, но представите себѣ его во всѣхъ деталяхъ, усвоите его, такъ-сказать, всѣми своими органами, вы его прочувствуете, переживете. Словомъ, сущность игры, какъ одного изъ элементовъ урока въ дѣтскомъ саду—*это воплощеніе въ дѣтскихъ движеніяхъ, мимикѣ и позахъ содержанія предшествующаго разсказа или пѣсни.* Здѣсь вновь получаетъ широкое примѣненіе *моторный элементъ* воспитанія, посредствомъ котораго закрѣпляются и расширяются полученныя дѣтьми впечатлѣнія.

5. Рисованіе. Игра и пѣніе не должны продолжаться слишкомъ долго, чтобы не утомить дѣтей. Частая перемѣна занятій, доставляющая отдыхъ утомленнымъ органамъ,

составляетъ необходимое условіе воспитанія въ этомъ возрастѣ. Дѣти садятся за столъ и принимаются за рисованіе красками, предметомъ котораго можетъ служить вѣточка, лежащая передъ ними, или дерево, упомянутое въ разсказѣ, въ пѣснѣ, въ игрѣ. Во время рисованія они помогаютъ другъ другу, произносятъ названія цвѣтовъ, красокъ, учатся пользоваться кистью, водой, полотенцемъ. Ихъ творческія попытки иногда напоминаютъ рисунки дикарей, часто спускаются ниже ихъ, но нерѣдко возвышаются до значительныхъ проблесковъ художественнаго таланта.

6. Вырѣзываніе. Стремленіе къ возможной ясности и полнотѣ жизненной картины, обнимаемой темой урока-игры, которая должна обрисоваться въ сознаніи дѣтей, составляетъ главную заботу руководительницы при ея подготовкѣ. Всѣ средства должны быть ею исчерпаны для того, чтобы ни одно слово, произнесенное во время урока, не осталось безъ опоры въ реальныхъ, данныхъ дѣтямъ, впечатлѣніяхъ. И вотъ у нихъ на столѣ появляется, какъ живой, заяцъ съ протянутыми лапками, съ круглыми черными глазами. Къ нему протягиваются дѣтскія руки, чтобы погладить по шерсти, убѣдиться въ его существованіи. Дѣти займутся новой работой — вырѣзываніемъ; она потребуетъ отъ нихъ ловкости рукъ, вѣрности глаза, умѣнья пользоваться ножницами, согласовать зрительныя впечатлѣнія съ движеніями рукъ. Для этого имъ раздается раскрашенная картинка, изображающая бѣгущаго зайца, фигуру котораго они вырѣжутъ по контуру и унесутъ съ собою на-память. Замѣтимъ, вообще, что вырѣзываніе цвѣтныхъ фигуръ для наклеиванія и, въ особенности, вырѣзываніе куколъ и бумажныхъ платьевъ къ нимъ, было встрѣчено съ большимъ сочувствіемъ дѣтьми и въ деревенскомъ народномъ саду.

7. Около 20 минутъ ушло на рисованіе елки и вырѣзываніе зайца: дѣти, вставъ изъ-за стола, берутся за руки и оканчиваютъ свои занятія движеніями и пѣніемъ.

Изъ обозрѣнія главныхъ моментовъ урока-игры можно заключить о нѣкоторыхъ характерныхъ его особенностяхъ; нельзя не отмѣтить его сложности, богатства воспитательныхъ элементовъ, входящихъ въ его составъ, и гармоніи, полной

согласованности его частей, ведущей къ достиженію одной общей цѣли. Эта главная цѣль выражается въ томъ, что урокъ-игра захватываетъ, своимъ содержаніемъ и обдуманнымъ расположеніемъ занятій, почти всѣ стороны дѣтской природы, умственную и физическую, волю и чувство, и заставляетъ дѣтей, въ теченіе извѣстнаго времени, жить полною, разнообразною и пріятною для нихъ жизнью, обогащая ихъ опытъ образовательнымъ матеріаломъ; онъ даетъ дѣтямъ ту мѣру беззаботнаго человѣческаго счастья, на которое имѣетъ право ихъ возрастъ. Въ высшей степени ошибочно считать условіемъ дѣтскаго счастья избавленіе малышей отъ всякихъ опредѣленныхъ занятій, интересовъ, предоставленіе ихъ во власть скучающей праздности. Какъ много теряется культурныхъ силъ отъ такого взгляда родителей на дѣтскую природу! Какъ часто даже въ интеллигентныхъ семьяхъ дѣти обращаются къ роднымъ со словами: папа, мама, мнѣ скучно, что мнѣ дѣлать? Эти слова—протестъ дѣтской природы, жаждущей дѣятельности, противъ общества, полагающаго, что дѣти этого возраста (4 — 7 л.) не нуждаются въ правильно-организованномъ общественномъ воспитаніи.

Другимъ средствомъ пропаганды идеи дошкольнаго воспитанія является устройство періодическихъ выставокъ. Починъ принадлежитъ здѣсь Кіевскому обществу народныхъ дѣтскихъ садовъ, устроившему въ 1908 году въ Кіевѣ, первую въ Россіи выставку „Дошкольное воспитаніе“, въ которой приняло участіе 15 общественныхъ и частныхъ дѣтскихъ садовъ [1]). Выставка, въ которую устроители вложили много энергіи, имѣла полный успѣхъ. Выставленныя на ней разнообразныя дѣтскія работы и работы будущихъ

---

[1]) Во-главѣ дѣла стояли Наталья Дмитріевна Лубенецъ, предсѣдательница Общества, и Марія Павловна Зинченко, тов. предсѣдательницы. Дальнѣйшая дѣятельность Общества выразилась въ возбужденіи ходатайства предъ Правительствомъ о включеніи дѣтскихъ садовъ въ систему народнаго воспитанія, въ устройствѣ 2-й выставки „Дѣтскій Трудъ“ въ 1910 году, въ основаніи безплатныхъ народныхъ дѣтскихъ садовъ въ Кіевѣ, въ изданіи журнала „Дошкольное воспитаніе“, и др. (См. Отчеты: г. Кіевъ, Стрѣлецкая, 4—3. Н. Д. Лубенецъ).

руководительницъ, наглядно убѣждали, какая великая, по своей воспитательной роли, культурная работа можетъ быть выполнена дѣтскими ручками, въ возрастѣ отъ 4 до

7 лѣтъ, и какая подготовка требуется отъ лицъ, посвящающихъ себя воспитанію дѣтей дошкольнаго возраста. Воспроизведенная здѣсь діаграмма, составленная членами Общества, характеризовала ростъ народныхъ дѣтскихъ са-

довъ въ нѣкоторыхъ культурныхъ странахъ, въ истекшее пятидесятилѣтіе.

Выставка краснорѣчиво говорила о томъ, что пора и намъ серьезно подумать о дошкольномъ воспитаніи дѣтей народа; что дѣло, которое нѣсколько лѣтъ тому назадъ могло казаться не болѣе, какъ барской затѣей, въ настоящее время становится уже народною потребностью; что область дошкольнаго воспитанія—это совершенно новая для насъ, интересная, спеціальная отрасль педагогики; что она имѣетъ свою психологію, требующую научнаго изученія, и свою разработанную технику, для усвоенія и распространенія которой нужны, въ настоящее время, идейныя, воодушевленныя сознаніемъ важности дѣла руководительницы.

На какихъ же началахъ основывается постепенно раскрывающаяся предъ нами система дошкольнаго воспитанія? Эта система исходитъ изъ гуманнаго отношенія къ интересамъ складывающейся личности ребенка, къ потребностямъ его всесторонняго развитія; она исходитъ изъ желанія сохранить, сберечь для блага народа всѣ культурныя задатки, скрывающіеся въ раннемъ дѣтствѣ; она стремится построить свои воспитательные пріемы на приспособленіи ихъ къ особенностямъ дѣтской психологіи этого возраста, на возбужденіи внутренняго, непосредственнаго интереса дѣтей ко всѣмъ занятіямъ дѣтскаго сада; видную роль въ этой системѣ, въ организаціи дѣтскихъ работъ и занятій играютъ начала общественности, наглядность и конкретность въ бесѣдахъ и непрерывное обогащеніе дѣтскаго сознанія реальными знаніями и впечатлѣніями.

Изъ сказаннаго ясно, что въ системѣ дошкольнаго воспитанія нѣтъ ни одного начала, дальнѣйшее развитіе и примѣненіе котораго не было бы желательно во всѣхъ нашихъ школахъ. Мы находимъ здѣсь тотъ твердый основной пластъ, на которомъ можно построить все зданіе народнаго образованія, тѣ здоровыя воспитательныя начала, которыми можно и должно воспользоваться для обновленія внутренняго строя современной школы.

„Если бы современная школа—говоритъ А. С. Симоновичъ — измѣнила свой строй, особенно въ первыхъ клас-

сахъ, не изводила бы учениковъ грамматикой, а ввела бы живое преподаваніе школьныхъ предметовъ, то не было бы для ребенка рѣзкаго перехода отъ дѣтскаго сада къ элементарной школѣ. Впрочемъ, дни старой механической школы сочтены: освободительное движеніе неминуемо должно коснуться школьныхъ программъ и методовъ".

Дѣйствительно, примѣняя эти принципы, прежде всего, къ обновленію начальной школы, мы должны были бы вступить въ борьбу съ господствующей въ ней схоластикой, съ узко-словеснымъ направленіемъ преподаванія, въ которомъ слова совершенно отрываются отъ связанныхъ съ ними представленій и предметовъ; въ школу, гдѣ еще учатъ по хрестоматіямъ и грамматикамъ, мы постарались бы внести начало внутренняго интереса путемъ изученія цѣльныхъ произведеній дѣтской и популярно-научной литературы; мы постарались бы обставить чтенія по литературѣ, географіи, исторіи и естествознанію наглядными пособіями, безъ которыхъ мертво всякое преподаваніе; слѣдуя примѣру дѣтскихъ садовъ, мы ввели бы живую природу въ классъ, возбуждая у дѣтей стремленіе къ ея изученію, къ участію въ устройствѣ простѣйшихъ опытовъ по физикѣ, химіи, предметнымъ урокамъ,—и на всѣхъ этихъ живыхъ впечатлѣніяхъ основали бы обученіе родному языку; наконецъ, мы стремились бы ввести начала общественности во внутренній бытъ школы. Такія попытки уже дѣлаются въ нѣкоторыхъ школахъ. Особенно необходимымъ представляется, въ настоящее время, введеніе воспитательныхъ занятій дѣтскаго сада въ курсъ 1-го года начальной 4-хъ годичной школы [1]).

Идеалъ первоначальнаго воспитанія дѣтей исключительно въ семьѣ, самими родителями отжилъ свое время, онъ неприменимъ вообще къ современной постановкѣ вопроса и, въ особенности, къ условіямъ нашего народнаго быта. Семьдесятъ процентовъ неграмотныхъ родителей, ихъ матеріальная недостаточность и некультурность, необходимость еже-

[1]) См. „Вопросы и нужды учительства", подъ ред. Е. А. Звягинцева, вып. VIII, ц. 10 к. Учебныя программы 4-годичной начальной школы.

дневнаго заработка, отсутствіе у большинства, даже интеллигентныхъ, родителей соотвѣтствующихъ способностей и подготовки къ воспитательному вліянію, наконецъ, необходимость воспитанія въ дѣтяхъ, съ самыхъ раннихъ лѣтъ, духа общественности — все это слишкомъ достаточныя соображенія для того, чтобы признать своевременность государственной и общественной иниціативы въ дѣлѣ организаціи народнаго дошкольнаго воспитанія.

Надъ входомъ Кіевской выставки „Дошкольное Воспитаніе“ были начертаны великія слова: — „Въ дѣтяхъ все наше будущее“. Да, мы должны имъ передать всѣ наши лучшія надежды! Друзьямъ дошкольнаго воспитанія ждать придется недолго; они могутъ быть увѣрены, что тѣ здоровыя общечеловѣческія начала воспитанія, для которыхъ имъ приходится въ настоящее время пробивать дорогу съ такимъ трудомъ и энергіей, эти начала получатъ въ недалекомъ будущемъ всеобщее признаніе, имъ будетъ принадлежать полная побѣда [1]).

---

1). *М. Страхова:* Учрежденія для дѣтей дошкольнаго возраста (Рус. Школа 1903 г. №№ 1—12): „Начальная школа разрѣшаетъ только часть задачи; взятая сама по себѣ, несмотря на все ея важное значеніе, она является все же системой безъ начала и конца; на-ряду съ начальной школой XIX вѣкъ выдвинулъ еще два вопроса, а именно вопросы о дошкольномъ и послѣшкольномъ образованіи народа“ (№ 1, стр. 41).

Pauline Kergomard: L'éducation maternelle dans l'école, 1895. Рус. пер.: *Полина Кергомаръ.* Дошкольное воспитаніе и дѣтскіе сады во Франціи, подъ ред. Н. В. Чехова, 1911 г., изд. Сытина, ц. 50 к.

Jeanne Girard: L'éducation de la petite enfance, 1908.

Fanny Ch. Delon et C. Delon: Exercices et travaux pour res enfantes, selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel, deux parties, P. 1897.

August Köhler: Die Pädagogik des Kindergartens, 1907,—Die Praxis des Kindergartens, 1907.

Kind und Welt, 24 Bildungstoffe für Kindergarten und Schule, bearbeitet von *G. Pappenheim.*

Рус. перев. *З. Веселкиной, А. Цвѣтковой* и *Л. Товстоногъ:* „Дитя и міръ“, 24 темы, разработанныя для дѣтскаго сада и школы, Г. Паппенгеймъ и друг. дѣтск. садовницами. Изд. Кіевскаго Общества нар. дѣтск. садовъ, ц. 40 к.

Sina Morgenstern: Paradies der Kindheit, 1904.

Е. фонъ-Бергъ и В. Трушкевская: Сборникъ работъ и занятій для дѣтей. М. 1909 г., ц. 75 к.

IV.

Родной языкъ по дѣйствующему учебному плану.—Вопросъ о чтеніи въ 60-хъ годахъ.—Объяснительное чтеніе.—Хрестоматія, какъ книга для чтенія.— Пересказъ и бесѣды.—„Дополнительныя свѣдѣнія“ въ дѣйствующей программѣ.

Опытъ учителей и учительницъ, посвящающихъ свои силы начальной школѣ, убѣждаетъ въ существованіи цѣлаго ряда бытовыхъ условій, препятствующихъ успѣшности обученія дѣтей; онъ показываетъ, что задача ихъ значительно выходитъ изъ предѣловъ преподаванія въ узкомъ смыслѣ слова, что личность дѣтей обращается къ нимъ всѣми сторонами своего существованія и своей природы; ихъ приходится не только учить говорить, читать, писать, но и заботиться объ ихъ питаніи, здоровьѣ, чистотѣ, объ усвоеніи ими необходимыхъ привычекъ общежитія,—словомъ, о всестороннемъ физическомъ, умственномъ и общественномъ ихъ воспитаніи, на которое ихъ домашняя среда не въ состояніи оказать достаточнаго вліянія. Но учащіе не въ состояніи выполнить собственными силами этой сложной задачи безъ помощи организованныхъ мѣстныхъ силъ и необходимыхъ вспомогательныхъ учрежденій какъ въ самой школѣ, такъ и вокругъ нея; таковы: педагогическіе совѣты, общественныя школьныя попечительства, школьныя общества, школьныя библіотеки и библіотеки для взрослыхъ, воскресные и вечерніе классы, народныя чтенія, школьные праздники, образовательныя экскурсіи и прогулки. Такимъ образомъ, изъ требованій педагогическихъ, бытовыхъ и общественныхъ вытекаетъ необходимость подъема воспитательной роли начальной школы.

Обратимся теперь къ другому, важному недостатку программы, къ постановкѣ преподаванія родного языка. Дѣйствующая программа родного языка не даетъ никакой опоры для практическаго проведенія воспитательныхъ задачъ преподаванія этого важнаго, основного предмета. Она обходитъ молчаніемъ тотъ фактъ, что живое чтеніе

самимъ учителемъ доступныхъ дѣтямъ книгъ, обставленное наглядными пособіями, представляетъ собой богатый источникъ воспитательнаго вліянія, пробуждающій живую мысль, благородныя чувства и возвышенныя стремленія,— умственныя, нравственныя, религіозныя и общественныя. Въ объяснительной запискѣ говорится: „Задача начальной народной школы по русскому языку состоитъ въ томъ, чтобы довести учениковъ до бѣглаго, правильнаго и осмысленнаго чтенія, правильной и точной устной передачи видѣннаго и слышаннаго и вообще правильной разговорной рѣчи и правильнаго по возможности письма". Вотъ какая узко-техническая, чисто формальная задача ставится передъ нами при обученіи дѣтей родному языку! Сущность дѣла сводится къ достиженію различнаго рода внѣшнихъ навыковъ: правильнаго чтенія, правильной передачи, правильной рѣчи, правильнаго письма. Такая постановка дѣла, такой взглядъ на задачу начальной школы обходятъ существенный вопросъ: возможно ли достиженіе всѣхъ этихъ техническихъ „правильностей" безъ возбужденія въ дѣтяхъ внутренняго интереса къ самому предмету, къ матеріалу преподаванія? И если даже оно возможно, то насколько желательно? Какое отношеніе могли бы имѣть плоды такой „учебы" къ просвѣщенію народа, къ воспитанію? Вотъ голосъ учителя на первомъ всероссійскомъ съѣздѣ представителей учительскихъ обществъ въ 1902 году. „Естественнымъ слѣдствіемъ такого несоотвѣтствія требованій съ условіями обученія, — является лишь спѣшная, нервная, неувѣренная въ успѣхѣ работа, при чемъ все вниманіе и всѣ усилія учащаго получаютъ направленіе въ сторону внѣшнихъ формальныхъ знаній. Качественная же сторона, какъ элементъ воспитывающій, въ лучшемъ случаѣ занимаетъ лишь второстепенное мѣсто. Результаты такой постановки обученія иногда бываютъ настолько печальны, что учащій невольно начинаетъ сомнѣваться въ цѣлесообразности своего труда, теряетъ вѣру въ свои силы, въ свое назначеніе. Никто не станетъ оспаривать, что самая главная задача школы при современныхъ ея средствахъ обученія заключается въ развитіи и укрѣпленіи правильнаго

навыка къ разумному чтенію, этому надежнѣйшему проводнику свѣта въ темную народную массу. Но въ то же время въ числѣ обыденныхъ явленій учащему доводится наблюдать факты, наподобіе слѣдующаго. Ребенокъ читаетъ статью и, безотчетно гоняясь за словами, разсказываетъ прочитанное, но въ то же время обнаруживаетъ полнѣйшій индифферентизмъ къ предмету чтенія. Относясь, такимъ образомъ, къ чтенію формально, пассивно, какъ къ повинности, онъ, конечно, усвоиваетъ и содержаніе лишь затѣмъ, чтобы гарантировать себя отъ назойливости учителя. Этотъ жалкій запасъ поверхностно воспринятыхъ, непродуманныхъ свѣдѣній безсвязно располагается въ головѣ дѣтской и по существу представляетъ безжизненный и безполезный балластъ памяти. Правда, эти свѣдѣнія быстро и улетучиваются, оставляя развѣ ничтожный образовательный слѣдъ въ душѣ ребенка. Одно только представленіе о книгѣ вызываетъ въ этихъ дѣтяхъ нравственную лѣнь или отвращеніе. Такимъ образомъ еще на школьной ступени обученія грамотѣ въ этомъ случаѣ устанавливается твердая преграда между дѣтскимъ умомъ и книгою... Этому грустному явленію легко найти объясненіе. Вынужденная поспѣшность, которою сопровождается веденіе дѣла въ начальной стадіи обученія, и быстрый переходъ къ изученію формальныхъ знаній невольно развиваютъ привычку видѣть въ словѣ не образъ или понятіе, а сочетаніе звуковъ, въ связномъ строѣ словъ— не мысль и оборотъ рѣчи, а имена существительныя, прилагательныя, члены предложенія и пр.“ [1]).

Трудно, дѣйствительно, примириться съ такимъ формальнымъ, безплоднымъ направленіемъ обученія въ народной школѣ. Но развѣ эта школа не знала лучшихъ традицій?

Полвѣка тому назадъ, съ паденіемъ крѣпостного права, между образованнымъ обществомъ и народомъ открылась нѣкоторая возможность взаимодѣйствія. Однимъ изъ слѣдствій этого перваго освободительнаго переворота было возникновеніе народной школы въ связи съ новой постанов-

[1]) „Труды 1-го всерос. съѣзда“, т. I, стр. 229—230.

кой вопроса о воспитаніи и, вмѣстѣ съ тѣмъ, зарожденіе самостоятельнаго направленія въ русской педагогической литературѣ. Знаменитый представитель этого направленія К. Д. Ушинскій положилъ въ основу своихъ трудовъ на этомъ поприщѣ два принципа: научное, психологическое изученіе дѣтской природы, въ примѣненіи къ воспитанію, и народность въ духѣ вновь возникающей школы. Нѣсколько учебныхъ пособій для обученія родному языку, построенныхъ на этихъ принципахъ и оживленныхъ общечеловѣческими идеалами, имѣли въ виду содѣйствовать широкой воспитательной цѣли: эти пособія стремились дать матеріалъ для постепеннаго и всесторонняго развитія дѣтскаго ума, воображенія, чувства; ни одна существенная область общечеловѣческаго и національнаго развитія не была въ нихъ упущена изъ виду; естественная исторія, отчизновѣдѣніе, географія, астрономія, логика, русская исторія, поэзія, религіозныя понятія, а также невинная дѣтская шутка и народная пословица—имѣли въ нихъ свое мѣсто. Внѣшній видъ книги для первоначальнаго чтенія долженъ былъ привлекать, заинтересовывать дѣтей, а содержаніе ея должно было пробуждать въ ихъ душахъ родные, близкіе, понятные образы, постепенно расширяя умственный кругозоръ. Со страницъ этихъ первыхъ у насъ свободныхъ разсадниковъ грамотности и въ настоящее время вѣетъ глубоко обдуманнымъ и прочувствованнымъ воспитательнымъ идеаломъ. „Родное Слово“ и „Дѣтскій міръ“ имѣли въ свое время, такъ сказать, всесословное, объединяющее значеніе: могли имѣть примѣненіе и въ начальной сельской школѣ, и въ городской, и въ средней. При томъ въ нихъ заключалась не простая компиляція, но болѣе чѣмъ наполовину творческій, педагогическій трудъ самого автора. Нельзя не отмѣтить факта, признаваемаго почти всѣми, кто учился въ дѣтствѣ по „Дѣтскому міру“: среди отрывочныхъ статей хрестоматіи самое сильное и глубокое впечатлѣніе оставляла повѣсть „Гостиница въ степи“: это была единственная цѣльная, большая статья въ 12 страницъ, составленная самимъ авторомъ, проникнутая его теплымъ чувствомъ и выражавшая его религіозно-нравственныя убѣ-

жденія. Подобныхъ учебныхъ пособій не могло явиться вновь: на ихъ достоинствахъ, а равно и недостаткахъ, лежитъ отпечатокъ создавшей ихъ исторической эпохи. Если Ушинскій, при составленіи „Родного Слова“ предпочелъ передѣлку народныхъ сказокъ художественнымъ разсказамъ для дѣтей, то это произошло просто отъ того, что ихъ не было въ его время, господствовали поддѣлки подъ дѣтскій тонъ и языкъ, въ которыхъ взрослый человѣкъ усиливается снизойти до дѣтскаго пониманія, фантазируетъ по-дѣтски и не вѣритъ самъ ни въ одно слово, имъ написанное [1]). Въ настоящее время, при совершенно измѣнившихся условіяхъ общественной жизни и большихъ перемѣнахъ въ области дѣтской, народной и популярно-научной литературы, уже невозможно было бы вполнѣ удовлетвориться этимъ пособіемъ, еще менѣе—подражаніемъ ему.

Въ шестидесятыхъ годахъ, въ статьяхъ по методикѣ преподаванія русскаго языка Ушинскаго, Солонины, Скопина и др., на первыхъ же порахъ утвердилась мысль, что живое, всестороннее чтеніе должно составлять основу преподаванія. Эта мысль высказалась не разъ и въ рѣшеніяхъ педагогическихъ собраній, и въ отдѣльныхъ сочиненіяхъ по методикѣ.

Въ 1864 году въ программѣ, выработанной московскими преподавателями, подъ руководствомъ проф. Буслаева, говорилось: „Многолѣтній опытъ показалъ, какъ непрактичны были теоретическіе вопросы изъ грамматики, риторики, піитики и исторіи литературы, поставленные прежними программами русскаго языка и словесности: сухія грамматическія правила, не основанныя на практическомъ изученіи, не могли вести къ отчетливому знанію родного языка и къ его сознательному употребленію устно и письменно“.

Во избѣжаніе ошибокъ прежнихъ программъ комитетъ, назначенный для составленія новой программы русскаго языка и словесности, положилъ требовать „не грамматическихъ правилъ, а отчетливаго знанія языка, и не содержанія литературныхъ произведеній, а ближайшаго непосред-

---

[1]) Руководство къ преп. по Родн. Слову, ч. I, 1906 г. стр. 64.

ственнаго съ ними знакомства, основаннаго на внимательномъ ихъ прочтеніи и изученіи"... Затѣмъ на съѣздѣ преподавателей всего московскаго округа въ 1866 году, подъ предсѣдательствомъ проф. Тихонравова, было еще разъ признано „главною цѣлью преподаванія русскаго языка и словесности—научить учениковъ читать въ обширномъ значеніи этого слова, т.-е. довести учащихся до того, чтобы они въ состояніи были дать себѣ отчетъ въ построеніи прочитаннаго произведенія, чтобы они могли обнять ту систему идей, которая заключается въ немъ, и чтобы, въ свою очередь, они могли правильно въ логическомъ и грамматическомъ отношеніи выражаться и писать".

Впослѣдствіи, когда, подъ вліяніемъ учебныхъ плановъ 1871 года, эти принципы преподаванія были забыты въ пользу мертваго грамматическаго ученія, нѣкоторые педагоги продолжали напоминать объ утраченномъ школою воспитательномъ идеалѣ.

Въ 1885 году въ „Словѣ въ защиту живого слова" В. П. Шереметевскаго въ слѣдующихъ выраженіяхъ указывался настоящій источникъ, изъ котораго преподаватели младшихъ классовъ могутъ почерпнуть руководящія для себя начала. „Представимъ себѣ чтеніе въ семьѣ, — говорится здѣсь,—чтеніе матери или воспитательницы двоимъ-троимъ дѣтямъ, недалеко отстоящимъ другъ отъ друга по возрасту. Мать въ семьѣ читаетъ, конечно, съ тою же благою цѣлью, съ какою и учитель въ классѣ ведетъ свое объяснительное чтеніе, съ цѣлью вызвать къ содержанію читаемаго отношеніе болѣе сознательное, чѣмъ какое бываетъ тогда, когда дѣти вполнѣ предоставлены самимъ себѣ. Но какъ поведетъ она чтеніе? Если она будетъ руководствоваться лишь внушеніями здраваго смысла и женскаго такта, то будетъ просто-напросто читать, но въ то же время не только снисходительно, но и поощрительно относиться къ каждому вопросу своихъ слушателей касательно незнакомаго имъ слова или не совсѣмъ яснаго для нихъ факта; при молчаніи же со стороны слушателей въ тѣхъ именно мѣстахъ, которыя завѣдомо должны быть не совсѣмъ понятными, но которыя почему-либо ускользнули

отъ вниманія слушателей и не вызвали вопросъ, она сама остановитъ вниманіе слушателей; при этомъ, однако, ей и въ голову не придетъ осыпать ихъ цѣлымъ градомъ вопросовъ; она ограничится однимъ-двумя, и если на нихъ не послѣдуетъ отвѣта, то сама дастъ объясненіе, по возможности краткое, изъ понятнаго опасенія не портить цѣльности впечатлѣнія. Если бы оказалась нужда въ какихъ-либо подробныхъ свѣдѣніяхъ для болѣе яснаго пониманія читаемаго, то эти свѣдѣнія будутъ сообщены до начала чтенія опять-таки ради того, чтобы не нарушилась цѣльность впечатлѣнія во время самаго чтенія... Такое семейное чтеніе, не переставая быть занимательнымъ, будетъ оставлять и болѣе прочные слѣды, потому что при каждомъ удобномъ поводѣ вызываетъ посильную работу мысли безъ ущерба цѣльности впечатлѣнія, необходимаго для воображенія". Въ этихъ словахъ Шереметевскаго ясно намѣчены три цѣнныхъ особенности воспитательнаго чтенія: *занимательность содержанія, цѣльность впечатлѣнія и возбужденіе посильной работы мысли.*

Итакъ, въ теоріи, повидимому, никогда не было недостатка въ авторитетныхъ мнѣніяхъ педагоговъ въ пользу того, чтобы живое чтеніе дѣтямъ въ семьѣ и въ школѣ было положено въ основу преподаванія родного языка. Но почему современная школьная дѣйствительность такъ далека еще отъ осуществленія этой простой задачи? Почему до сихъ поръ чтеніе дѣтямъ въ классѣ извѣстной повѣсти или статьи представляется большинству преподавателей и преподавательницъ какъ бы непозволительнымъ отступленіемъ отъ прямого дѣла? Почему для правильной постановки дѣтскаго чтенія какъ въ начальной, такъ и въ младшемъ возрастѣ средней школы почти ничего не сдѣлано? Ближайшею причиною этого ненормальнаго положенія дѣла слѣдуетъ признать, конечно, то, что дѣтское чтеніе не находится ни въ какой органической связи съ курсомъ родного языка, какъ учебнаго предмета.

Если въ 60-хъ годахъ серьезнымъ препятствіемъ къ осуществленію системы воспитательнаго чтенія на урокахъ родного языка могла служить неразвитость дѣтской лите-

ратуры, отсутствіе истинно-художественныхъ образцовъ и вообще недостатокъ пригодныхъ для этой цѣли дѣтскихъ школьныхъ изданій, то въ настоящее время обстоятельства измѣнились настолько, что въ отношеніи матеріала для чтенія нельзя встрѣтить какихъ-либо серьезныхъ затрудненій. Дѣйствительныя препятствія заключаются въ формальной постановкѣ преподаванія русскаго языка какъ въ начальныхъ, такъ и въ среднихъ школахъ, въ характерѣ учебныхъ плановъ, выдвигающихъ на первое мѣсто такія упражненія, какъ диктанты, составленіе примѣровъ на грамматическія правила и такъ называемое объяснительное чтеніе микроскопическихъ отрывковъ, помѣщаемыхъ въ хрестоматіяхъ.

Поразительно печально то, что въ учебномъ курсѣ нашей начальной народной школы совсѣмъ не существуетъ чтенія, настоящаго живого чтенія: его необходимо организовать, ввести, какъ безусловно нужный, основной элементъ преподаванія родного языка, имѣющій право занять центральное мѣсто въ курсѣ начальной школы. Правда, обычай раздачи книгъ для чтенія изъ школьной библіотеки начинаетъ входить въ жизнь. Но, къ сожалѣнію, эта важная сторона школьнаго дѣла остается мало развитою, главнымъ образомъ, потому, что не имѣетъ никакой живой связи съ учебнымъ курсомъ, словно второстепенное, неважное праздничное занятіе; и вотъ, школьная библіотека, источникъ образовательнаго и воспитательнаго вліянія, остается учрежденіемъ, совершенно не использованнымъ въ педагогическомъ отношеніи. Естественно напрашивается вопросъ, для чего же общество затрачиваетъ столько средствъ и энергіи на снабженіе школъ ученическими библіотеками, если въ нихъ нѣтъ ничего, достойнаго серьезнаго изученія въ классѣ [1]). Дѣло въ томъ, что у насъ господствуютъ упражненія въ чтеніи механическомъ, хоровомъ, наконецъ, въ чтеніи объяснительномъ или словотолковательномъ, со-

[1]) Въ 1896 году въ училищахъ вѣдомства мин. н. п., имѣвшихъ ученическія библіотеки (61%), около половины книгъ были доставлены усиліями организованной частной иниціативы. *Г. Фальборкъ и В. Чернолускій.* „Народное образованіе въ Россіи". С.-ПБ., стр. 142.

ставляющемъ вѣнецъ мудрости, назначеніе которыхъ выяснить значеніе словъ, предложеній или отношеніе между ихъ частями. Вотъ нѣсколько примѣровъ. Урокъ чтенія статьи „Бабушка Маланья“ въ среднемъ отдѣленіи. „Читай заглавіе статьи. Ученикъ читаетъ: Бабушка Маланья.—Кого это зовутъ „бабушка?“—Старуху.—Гдѣ это такъ зовутъ старыхъ женщинъ? — Такъ зовутъ въ деревнѣ. — А теткой въ деревняхъ кого зовутъ?—Не старую женщину.—Читай дальше. Ученикъ читаетъ:

На краю селенья
Хатка пошатнулась,
Къ хаткѣ дружелюбно
Ивушка нагнулась и т. д.

Прочитаемъ всѣ вмѣстѣ хоромъ. — Ученики читаютъ съ руководителемъ хоромъ. — Про кого мы прочитали? — Про хатку и про ивушку.—Что и при чемъ было: ивушка при хаткѣ или хатка при ивушкѣ?—О чемъ же, главнымъ образомъ, здѣсь говорится?“ и т. д.[1]). Другой примѣръ. Въ средней группѣ объяснительное чтеніе стихотворенія „Мать“. „Слушайте, дѣти. Откройте 40 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе стихотворенія.—Что еще написано рядомъ съ заглавіемъ? — Стихотвореніе Плещеева. — Кто же написалъ это стихотвореніе? — Читайте стихотвореніе. „Кротко озаряла комнату лампада, мать, надъ колыбелью наклонясь, стояла“, и т. д. Читаютъ нѣсколько разъ поодиночкѣ и хоромъ.... „Дождь шумѣлъ, раскаты слышалися грома, и гремѣлъ, казалось, онъ надъ крышей дома“.—О чемъ мы здѣсь прочитали? — Что о дождѣ прочитали? — Что еще было слышно?—Гдѣ слышались раскаты грома?—Такъ каково же было слушать такіе раскаты грома? — Такъ про что же мы прочитали въ этомъ отрывкѣ?“ и т. д.[2]).

Итакъ, объяснительное чтеніе постоянно прерываетъ

---

[1]) Изъ приложенія *къ отчету* о краткосрочныхъ *педагогическихъ курсахъ* для земскихъ учителей и учительницъ, устроенныхъ саратовскимъ губернскимъ земствомъ въ 1899 г. въ г. Саратовѣ, стр. 89.

[2]) *Дневникъ педагогическихъ курсовъ* для сельскихъ учителей и учительницъ земскихъ народныхъ училищъ Конотопскаго уѣзда. М. 1896 г., стр. 39—40.

процессъ чтенія даже небольшихъ статей вопросами по поводу отдѣльныхъ словъ, предложеній, отрывковъ, совершенно такъ, какъ если бы чтеніе происходило не на русскомъ, а на латинскомъ языкѣ; такіе вопросы заставляютъ предполагать, что у русскихъ учащихся въ школѣ дѣтей даже такія слова, какъ „Бабушка Маланья“, не вызываютъ въ сознаніи никакихъ соотвѣтствующихъ образовъ, и ихъ надо искусственно возбуждать вопросами (послѣ многократнаго чтенія), отнимающими у дѣтей возможность вынести изъ чтенія сколько-нибудь связное, цѣльное впечатлѣніе. Очевидно, что мы имѣемъ здѣсь дѣло съ недоразумѣніемъ, съ остатками схоластическаго средневѣковаго способа обученія. Этотъ формализмъ преподаванія не только безплодно томитъ и сушитъ дѣтскія души, но вноситъ скуку и мертвенность въ преподаваніе, и гонитъ изъ школы талантливыхъ и терпѣливыхъ учителей, не находящихъ, наконецъ, смысла въ такого рода просвѣтительныхъ упражненіяхъ.

Этотъ схоластическій, или грамматическій, методъ преподаванія — предметъ горячаго осужденія еще у Амоса Коменскаго,—къ сожалѣнію, у насъ примѣняется преимущественно въ городскихъ и начальныхъ сельскихъ школахъ, въ которыхъ время обученія должно было бы, казалось, цѣниться на вѣсъ золота. Еще примѣръ. „Старшая группа. Слушайте, дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“.—Что дальше написано (?) послѣ заглавія?—Написано (?) „Разсказъ Л. Толстого“.—Кто же написалъ этотъ разсказъ?—Толстой.—Читай разсказъ.—„Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому и проситъ милостыню“.—Про кого вы читали?—Про бѣднаго.—Какъ такіе бѣдные называются?—Нищими.— Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому, просить милостыню. — Что значитъ милостыня?—Что подаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба...— Читайте дальше. — „Богатый не далъ ничего и сказалъ: „поди вонъ“...—Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ?—Прогналъ его!—Какъ же онъ его прогналъ?—Сказалъ: „поди вонъ“. Для того, чтобы рѣшиться предлагать дѣтямъ, уже умѣющимъ читать, подобные вопросы по по-

воду прочитанныхъ ими отрывковъ или басенъ, надо допустить въ нихъ такую степень умственной тупости и неразвитости, которая мѣшаетъ имъ понимать самый обыкновенный языкъ окружающихъ; въ противоположномъ случаѣ, если дѣти здоровы и нормальны, такіе вопросы и отвѣты—праздное занятіе, ровно ничего не объясняющее и недостойное названія „объяснительное чтеніе“ дѣтямъ. Если бы статья дѣйствительно заключала въ себѣ много непонятныхъ дѣтямъ словъ и для объясненія ихъ значенія приходилось бы останавливаться на каждой фразѣ, это показало бы только, что выборъ статьи неудаченъ, не соотвѣтствуетъ возрасту и развитію дѣтей. Тогда слѣдовало бы замѣнить всѣ подобнаго рода статьи болѣе понятными, доступными дѣтямъ, не требующими остановокъ на каждомъ словѣ [1]).

Понятіе объ объяснительномъ или словотолковательномъ чтеніи вошло въ школьный обиходъ въ періодъ общественной реакціи и упадка педагогической мысли, наступившаго послѣ 60-хъ годовъ и Ушинскаго, когда были сдѣланы попытки замѣнить психологическую педагогику внѣшней техникой обученія. Объяснительное чтеніе состоитъ въ толкованіи словъ и фразъ, по поводу короткихъ, отрывочныхъ, „хрестоматійныхъ“ статей, мало соотвѣтствующихъ, по языку и содержанію, возрасту учащихся и потому требующихъ усиленнаго объяснительнаго толкованія. Въ свое время, въ 80-хъ годахъ прошлаго столѣтія, оно уже вызывало противъ себя основательный протестъ нѣкоторыхъ педагоговъ, какъ, напримѣръ, В. П. Шереметевскаго, и въ настоящее время, судя по статьѣ г. В. Флерова въ журналѣ Мин. Нар. Просв. („Какъ не надо учить читать“,—по поводу уроковъ объяснит. чтенія К. Ельницкаго, сентябрь 1909 г.), можетъ считаться отжившимъ типомъ чтенія. Объяснительное чтеніе было построено на психологически ложномъ предположеніи, будто дѣти могутъ учиться живому языку путемъ мелочного разбора его лексическаго и стилистическаго состава, посредствомъ вопросовъ и толкованій, относящихся

[1]) Какъ обстоитъ дѣло въ наст. время см. докладъ Якубовича (Труды общ.-земск. съѣзда), т. I, стр. 171.

къ отдѣльнымъ прочитаннымъ фразамъ и словамъ. При такомъ узкомъ пониманіи задачи чтенія, забыты были завѣты Ушинскаго и всѣхъ великихъ педагоговъ о томъ, что дѣтей слѣдуетъ учить языку живому, свободно выростающему изъ дѣтскихъ впечатлѣній, чувствъ, мыслей и стремленій, и что лишь такое обученіе, исходящее изъ конкретныхъ реальныхъ впечатлѣній, способно пробудить ихъ творческія силы.

Приведенные примѣры объяснительнаго чтенія взяты изъ многочисленныхъ „образцовыхъ“ уроковъ объяснительнаго чтенія, которые предлагались недавно учителямъ для усовершенствованія ихъ въ педагогическомъ искусствѣ на педагогическихъ курсахъ во многихъ городахъ Россіи. Положимъ, что вопросы по поводу отрывковъ и басенъ бываютъ иногда болѣе содержательны. Дѣло отъ этого не мѣняется: объяснительное чтеніе, по своей сущности, остается чтеніемъ формальнымъ, словотолковательнымъ, это—грубое, навязчивое вдалбливаніе въ душу учениковъ смысла каждаго слова и каждой фразы, путемъ мелочной катехизаціи [1]).

---

[1]) *Н. П. Раевскій*, не вполнѣ уяснивъ себѣ основанія, заставляющія отрицать эту схоластическую форму класснаго чтенія, совершенно произвольно приписалъ В. Шереметевскому и мнѣ мысль о воспитательномъ чтеніи въ „простой семьѣ“ (малограмотной), о предоставленіи „права дѣтямъ останавливать чтеніе при непонятныхъ словахъ“ и т. п. („Бесѣды по методикѣ рус. языка“, стр. 32). Какъ можно было не понять, что Шереметевскій указываетъ на чтеніе матери дѣтямъ какъ на примѣръ, изъ котораго учителю слѣдуетъ заимствовать *нѣкоторыя* существенныя черты. И напрасны опасенія г. Раевскаго: практика показываетъ, что воспитательное чтеніе въ классѣ не прерывается со стороны дѣтей никакими вопросами. Уроки объяснительнаго чтенія самого г. Раевскаго, надо замѣтить, мало чѣмъ отличаются отъ приведенныхъ нами образцовъ. Въ самомъ дѣлѣ, читать дѣтямъ басню „Волкъ и Журавль“ по частямъ для того, чтобы спрашивать: „Что про волковъ вообще здѣсь сказано? — Они жадны.—Откуда это слѣдуетъ? — Когда волкъ ѣстъ, онъ никогда не разбираетъ костей, а ѣстъ съ ними. — Что отъ этой жадности случилось съ однимъ волкомъ?—Онъ чуть не подавился костью.— Что отъ этого могло быть съ нимъ?—Онъ могъ умереть“... Для кого и для чего все это нужно? Для того, развѣ, чтобы исключить изъ класснаго чтенія всякое живое непосредственное впечатлѣніе? Прошло время, когда считалось позволительнымъ занимать учащихся въ начальныхъ школахъ мелочными разборами мало содержательныхъ для дѣтей статеекъ!

Думали оправдать объяснительное чтеніе необходимостью развивать въ дѣтяхъ отвлеченное мышленіе. Но развивать въ дѣтяхъ, едва поступившихъ въ школу, отвлеченное мышленіе преждевременно: это было бы насиліемъ надъ ихъ природой. Для развитія же въ нихъ отвлеченныхъ понятій нѣтъ никакой надобности производить надъ ними особые маневры по поводу басенъ и отрывковъ: отвлеченныя понятія развиваются въ школѣ постепенно, сами собой,—для этого служатъ правильно организованныя живыя чтенія и живыя бесѣды о прочитанномъ въ связи съ письменными изложеніями. Безъ сомнѣнія, объяснительное чтеніе не можетъ найти себѣ никакой опоры въ психологіи дѣтей, которыхъ интересуютъ не отдѣльныя слова, а цѣльное содержаніе разсказа, но оно находитъ ее въ дѣйствующей программѣ. Словотолкованіемъ въ извѣстной мѣрѣ осуществляется ея формальный характеръ. Ею рекомендуются только *упражненія въ чтеніи* сперва отдѣльныхъ словъ, потомъ статеекъ изъ хрестоматіи, наконецъ, разборчивыхъ рукописей, при чемъ учителю предписывается требовать отъ учениковъ правильныхъ удареній, остановокъ, выразительности... Все это техника, конечно, въ извѣстной мѣрѣ необходимая и неизбѣжная въ школьномъ обиходѣ. Но гдѣ же тотъ внутренній двигатель, который возбуждалъ бы и поддерживалъ у дѣтей охоту читать, писать, излагать и дѣлалъ бы уроки родного языка не только полезными, но интересными, оставляющими глубокія впечатлѣнія въ дѣтской душѣ? Въ основной части программы ни слова не говорится о воспитательномъ классномъ чтеніи, производимомъ самимъ учителемъ или учительницей,—не по хрестоматіи, но по книжкамъ изъ школьной библіотеки, или по брошюрамъ, раздаваемымъ всѣмъ дѣтямъ. Не потому ли у насъ теперь считается самымъ обыкновеннымъ явленіемъ, когда учитель или учительница въ теченіе трехъ лѣтъ своего преподаванія ни разу не прочли своимъ ученикамъ *ни одного цѣльнаго дѣтскаго разсказа, ни одной интересной статьи образовательнаго, научнаго характера!* А между тѣмъ въ нашей школѣ, дѣйствительно, надо дорожить каждымъ школьнымъ часомъ и не откладывать ни на одну

недѣлю организацію чтеній и разсказовъ ученикамъ, только что поступившимъ въ школу, еще неграмотнымъ. Мы прибавили бы: надо дорожить имъ для того, чтобы оставить въ душахъ дѣтей, по выходѣ ихъ изъ школы, какъ можно больше глубокихъ воспитательныхъ впечатлѣній. Не надо быть уже грамотнымъ, чтобы интересоваться чтеніемъ. Восьмилѣтнія, еще неграмотныя дѣти, являющіяся въ школу, уже способны съ интересомъ слушать живое чтеніе или живой разсказъ, въ особенности если они сопровождаются показываніемъ картинъ, наглядныхъ пособій или простѣйшихъ опытовъ: надо пользоваться этимъ воспитательнымъ орудіемъ и читать имъ въ теченіе всѣхъ четырехъ лѣтъ, посвящая этому, по крайней мѣрѣ, одинъ часъ въ недѣлю. Это не только не отвлечетъ отъ прямого дѣла, но, наоборотъ, это и есть настоящее дѣло школы, сущность всего дѣла; это не только не повредитъ ходу обученія механической грамотѣ и письму, но, напротивъ, облегчитъ, ускоритъ успѣхи всего обученія. Умѣніе хорошо читать дѣтямъ слѣдуетъ считать основною, важнѣйшею способностью учителя начальной школы. По ней можно въ извѣстной степени опредѣлять его призваніе. Мы считаемъ пѣніе и церковное и свѣтское—нашъ народъ любитъ и то, и другое—очень важнымъ, желательнымъ элементомъ эстетическаго воспитанія въ начальной школѣ; но въ виду того, что оно не можетъ дать народу столько, сколько даетъ хорошее чтеніе, мы отдали бы рѣшительное предпочтеніе прежде всего учителю, умѣющему хорошо читать дѣтямъ и взрослымъ, а затѣмъ уже умѣющему обучать пѣнію свѣтскому и церковному.

Упражненіе въ объяснительномъ чтеніи, имѣло, быть-можетъ, очень основательный, симпатичный источникъ: недовольство дореформеннымъ способомъ преподаванія, состоявшимъ въ совершенно безсознательномъ механическомъ чтеніи. Объяснительное чтеніе, состоящее въ остановкахъ и бесѣдѣ, при обученіи азбукѣ, по поводу каждаго новаго слова, предложенія приноситъ нѣкоторую пользу въ первое полугодіе при обученіи дѣтей грамотѣ, укрѣпляя въ нихъ привычку связывать съ каждой произносимой или читаемой фразой опредѣленное представленіе или образъ: наилучшимъ под-

спорьемъ въ этомъ случаѣ служатъ, кромѣ вопросовъ преподавателя, наглядныя пособія и обычныя въ настоящее время многочисленныя иллюстраціи букварей. Но, къ сожалѣнію, объяснительное чтеніе, распространенное на всѣ четыре года начальнаго обученія, выражается на практикѣ, какъ видно изъ приведенныхъ примѣровъ, въ совершенную ненужность, въ осыпаніе дѣтей цѣлымъ рядомъ пустыхъ, формальныхъ вопросовъ по поводу „хрестоматійныхъ статеекъ“,—пріемъ, тѣмъ болѣе вредный, что онъ пропагандируется иногда подъ предлогомъ необходимости развитія въ дѣтяхъ отвлеченнаго мышленія. Развитіе его въ дѣтскомъ возрастѣ требуетъ отъ педагога величайшаго терпѣнія и осторожности; оно достигается исподволь, незамѣтно, въ связи съ органическимъ ростомъ дѣтей, съ накопленіемъ у нихъ реальнаго жизненнаго опыта; на эту сторону воспитанія дѣтскаго ума можетъ быть обращено исключительное вниманіе на урокахъ ариѳметики; при обученіи родному языку развитіе отвлеченнаго мышленія находитъ себѣ достаточное подкрѣпленіе въ нѣкоторыхъ упражненіяхъ логическаго и грамматическаго характера, въ классификаціи предметовъ, терминовъ, понятій, въ составленіи плановъ прочитанныхъ статей; отвлеченныя понятія такимъ путемъ сложатся и вырастутъ сами собой, какъ результатъ постепеннаго расширенія и обогащенія дѣтскаго кругозора, при помощи бесѣдъ о содержаніи интересныхъ статей. Подчиняя же преподаваніе русскаго языка словотолковательнымъ упражненіямъ, обращая эти словотолкованія въ центръ тяжести всего дѣла и думая при этомъ, что посредствомъ безчисленныхъ и безпрестанныхъ вопросовъ можно насаждать въ дѣтскихъ душахъ одно отвлеченное понятіе за другимъ, мы, конечно, впадаемъ въ величайшее методическое заблужденіе, забывая истинныя воспитательныя задачи чтенія на урокахъ родного языка.

Дѣйствующая программа *въ своей основной части* нигдѣ не указываетъ иного матеріала для чтенія, кромѣ хрестоматіи. Это одна изъ сторонъ, въ которыхъ сказывается ея отсталость отъ требованій жизни. Хрестоматія, какъ пособіе для упражненій грамматическаго характера, могла бы имѣть

значеніе и въ настоящее время; но какъ единственная книга для класснаго чтенія дѣтьми и дѣтямъ, хрестоматія есть явленіе отжившее, потерявшее свой смыслъ и являющееся теперь въ школьной жизни однимъ изъ тяжелыхъ камней, лежащихъ на пути къ правильной постановкѣ воспитательнаго дѣтскаго чтенія. Сторонникамъ воспитательнаго чтенія предстоитъ вступить въ серьезную борьбу съ этимъ препятствіемъ—наслѣдіемъ школьной старины.

Современная русская хрестоматія для начальной школы, младшихъ классовъ средней и вообще для дѣтей отъ 7 до 14 лѣтъ представляетъ собой нѣчто крайне искусственное по своему составу и ложное, съ точки зрѣнія воспитательной и психологической. Ложность школьной хрестоматіи современнаго типа, независимо отъ таланта и добросовѣстности исполненія, вытекаетъ изъ ложности отправной мысли составителя и его основной задачи.

Предположеніе, что для чтенія *маленькимъ* дѣтямъ необходимы *коротенькія* статейки, что онѣ именно отвѣчаютъ ихъ потребностямъ и осуществляютъ главное правило методики — отъ простого къ сложному — лишено всякаго серьезнаго основанія. Для дѣтей просто то, что интересно для нихъ и потому легко ими воспринимается, а не то, что очень коротко или мелко на взглядъ, чего они не могутъ разглядѣть. Поэтому ближе къ правдѣ обратное правило: отъ цѣлаго къ частямъ, отъ крупнаго, бросающагося въ глаза, къ мелкому, незамѣтному.

Ложна и обязательная для составителя хрестоматіи основная задача: извлечь изъ сочиненій классическихъ авторовъ, входящихъ въ составъ исторіи литературы и писавшихъ свои произведенія для взрослыхъ, а не для дѣтей, отрывочный матеріалъ, пригодный для дѣтскаго чтенія. Изъ ложности этой задачи съ необходимостью вытекаетъ множество педагогическихъ компромиссовъ, непозволительныхъ пріемовъ извлеченія, передѣлокъ поправокъ, урѣзываній съ начала, съ конца, удаленія существенной части статьи,—пріемовъ компилированія, антипатичныхъ для педагога и вредныхъ для дѣтей. Въ результатѣ такого труда получается пестрое собраніе короткихъ, отры-

вочныхъ сказочекъ, побасенокъ, анекдотовъ, большое число басенъ Крылова, лирическихъ стихотвореній въ романтическомъ духѣ или чисто описательнаго характера. Изъ поэтическихъ произведеній, интересующихъ взрослыхъ читателей цѣльностью производимаго впечатлѣнія, развитіемъ сюжета, связностью и согласованностью частей, въ хрестоматіяхъ на долю дѣтей достаются описанія какого-нибудь сада, двора, временъ года, вырванныя, какъ мелкій мало понятный осколокъ, изъ цѣльной, прекрасной картины; вмѣсто интереснаго сюжета, дающаго впечатлѣніе художественной иллюзіи, для дѣтей остаются здѣсь однѣ безжизненныя детали неизвѣстнаго имъ цѣлаго. Затѣмъ являются въ изобиліи излюбленные въ хрестоматіяхъ отрывки изъ сочиненій, которымъ мѣсто въ исторіи литературы: отъ Карамзина, Жуковскаго, Батюшкова до Некрасова, Гончарова, Тургенева, Гаршина и Чехова. Всѣ великія и менѣе великія имена, извѣстныя въ исторіи литературы, такъ или иначе должны войти въ дѣтскую хрестоматію: предполагается, что если ихъ слогъ, настроенія и точка зрѣнія на жизнь не мотутъ быть доступны 8 — 12 лѣтамъ въ настоящее время, когда они ихъ читаютъ, то они поймутъ ихъ впослѣдствіи!

Такимъ образомъ содержаніе хрестоматіи заключаетъ въ себѣ достаточно условій для того, чтобы представлять собою совершенно неинтересную книгу для чтенія, не производить никакого воспитательнаго впечатлѣнія на воспріимчивую душу ученика: она обращается только къ его разсудку съ преждевременнымъ для него историко-литературнымъ матеріаломъ, оставляя въ покоѣ его живой интересъ, живое чувство. Если бы ученикъ, въ самомъ дѣлѣ, ограничился одной хрестоматіей, не читалъ ничего посторонняго, эта книга сдавила бы его дѣтскую мысль въ искусственныхъ тискахъ, изсушила чувство и, быть-можетъ, даже внушила незаслуженную антипатію къ русскимъ классическимъ писателямъ.

Указанное содержаніе русской хрестоматіи современнаго типа не случайно: оно въ значительной мѣрѣ обусловливается вліяніемъ учебныхъ плановъ средней школы, выра-

женнымъ въ нихъ требованіемъ, чтобы стихотворенія и статьи, заучиваемыя въ младшемъ возрастѣ, представляли собой литературный матеріалъ, *заготовляемый впрокъ*, чтобы возможно большее число поэтическихъ произведеній, изучаемыхъ въ старшихъ классахъ, было уже знакомо ученикамъ изъ курса предшествующихъ классовъ. Это, говоря иначе, означаетъ: пусть учатъ безъ пониманія и интереса; поймутъ и заинтересуются потомъ. Можно ли обнаружить менѣе вниманія къ личности дѣтей и къ интересамъ ихъ развитія, чѣмъ въ этомъ предписаніи.

Хрестоматія, и по своему содержанію, и по своему назначенію, предлагаетъ юношеству матеріалъ, въ большинствѣ случаевъ, не соотвѣтствующій кругу его реальныхъ дѣтскихъ жизненныхъ интересовъ и впечатлѣній, его эмоціональной, впечатлительной природѣ и любознательности,— матеріалъ, не согласованный съ особенностями даннаго возраста, стоящій въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ выше, а въ другихъ ниже его развитія.

Несомнѣнно, что серьезныя темы, которыя, къ сожалѣнію, такъ поверхностно затрогиваются хрестоматіями, именно религіозное, нравственное, эстетическое чувство, вполнѣ доступны дѣтямъ и юношеству и могутъ быть воспитываемы чтеніемъ; но онѣ доступны ему не въ той формѣ, въ какой выражаются у взрослыхъ, у знаменитыхъ, у лучшихъ писателей и поэтовъ, совсѣмъ не предназначавшихъ своихъ произведеній для едва только развивающихся дѣтей; поэтому, выраженіе этихъ чувствъ, прошедшихъ сквозь призму интересовъ и утонченнаго вкуса взрослыхъ, совсѣмъ не производитъ желательныхъ впечатлѣній на юношество; еще менѣе могутъ быть доступны дѣтямъ стилистическія красоты и душевныя настроенія, связанныя съ произведеніями поэзіи ложно-классическаго, сентиментальнаго и романтическаго направленія, изъ которыхъ извлекается значительная часть матеріала, наполняющаго учебныя хрестоматіи. Стремленіе преждевременно навязать дѣтямъ литературный языкъ, на которомъ они не могутъ ни понимать, ни говорить, или внушить имъ поэтическій стиль отжившихъ литературныхъ школъ скрываетъ въ себѣ ничѣмъ

не оправдываемое пренебреженіе къ интересамъ юношескаго развитія.

Что долженъ почувствовать учитель при видѣ двѣнадцатилѣтняго мальчугана, отвѣчающаго наизусть стихи изъ классной хрестоматіи? Этому свѣжему, краснощекому мальчику съ бойкимъ шаловливымъ взглядомъ, при видѣ фруктоваго дерева въ саду, такъ и хочется, конечно, взобраться на него и набить себѣ полные карманы фруктовъ, между тѣмъ своему учителю въ классѣ онъ произноситъ наизусть слова поэта:

Когда волнуется желтѣющая нива,
И свѣжій лѣсъ шумитъ при звукѣ вѣтерка,
И прячется въ саду малиновая слива
Подъ тѣнью сладостной зеленаго листка...
Тогда *смиряется души моей тревога*,
Тогда *расходятся морщины на челѣ*,
И счастье я могу постигнуть на землѣ,
И въ небесахъ я вижу Бога...

Ясно, что дѣтская душа не въ состояніи еще вмѣстить въ себѣ романтическаго настроенія Лермонтова. Но педагоги старой школы не останавливаются предъ такими соображеніями: у нихъ есть свои излюбленные пріемы насажденія поэтическихъ настроеній. Для этого стоитъ только спросить у дѣтей: почему слива названа малиновой? что называется челомъ? какъ можно иначе сказать? что такое морщины? отчего онѣ образуются? почему сказано, что онѣ расходятся?.. Дѣти будутъ громко отвѣчать, урокъ покажется весьма оживленнымъ... И въ результатѣ такихъ маневровъ — цѣль достигнута: Лермонтовская душа втиснута въ дѣтскую душу! Это одно изъ примѣненій объяснительнаго чтенія.

Особенно охотно, безъ всякихъ колебаній, переносятся на страницы хрестоматій отрывки изъ сочиненій знаменитыхъ писателей, въ которыхъ какъ-нибудь упоминаются „дѣти“.

... Кто часто ихъ видѣлъ,
Тотъ, вѣрю я, любитъ крестьянскихъ дѣтей.
Счастливый народъ! Ни науки, ни нѣги
Не вѣдаютъ въ дѣтствѣ они.
Играйте же, дѣти! Растите на волѣ!
На то вамъ и красное дѣтство дано... и т. д.

Соотвѣтствуютъ ли такія душевныя настроенія писателей дѣтскому возрасту? Естественно ли это, есть ли какая-нибудь логика или педагогика въ томъ, чтобы заставлять дѣтей умиляться, глядя, такъ сказать, на самихъ себя, на свой возрастъ или проникаться Некрасовскимъ анализомъ современной ему жизни и видѣть счастье деревенскихъ дѣтей въ томъ, что они не вѣдаютъ „ни науки, ни нѣги“. Между тѣмъ всѣ хрестоматіи переполнены такими попытками перенесенія на дѣтей несвойственныхъ имъ интересовъ или точекъ зрѣнія.

Можно подумать, что подборомъ такихъ стихотвореній мы стремимся научить дѣтей выразительному произнесенію именно такихъ фразъ, которыхъ смысла они не въ состояніи ни понимать, ни чувствовать, которыя не могутъ ихъ даже интересовать своимъ содержаніемъ. Классическія произведенія всеобщей и русской, народной и искусственной литературы должны, конечно, въ той или другой формѣ и методической обработкѣ, входить въ область дѣтскаго чтенія; но этимъ матеріаломъ слѣдуетъ пользоваться гораздо умѣреннѣе, осторожнѣе и обдуманнѣе, нежели это дѣлалось, по традиціи и отчасти по необходимости, до настоящаго времени. Въ современной педагогической атмосферѣ чувствуется необходимость внести въ этомъ отношеніи рѣшительную перемѣну, выраженіемъ которой могутъ служить слова: классическая литература взрослыхъ — для взрослыхъ и юношей; классическая дѣтская литература — для дѣтей: каждому свое и въ свое время. Навстрѣчу этой мысли идетъ какъ современное развитіе художественной дѣтской литературы, такъ и психологическое, болѣе точное изученіе истинныхъ потребностей дѣтской природы и ея особенностей. Если самой существенной стороной разумнаго воспитанія безспорно признается приспособленіе воспитательныхъ мѣръ и средствъ къ особенностямъ нервно-психическаго развивающагося организма, то изъ этого положенія слѣдуетъ, что матеріалъ для чтенія, которымъ мы желаемъ воспользоваться для воспитательныхъ цѣлей, долженъ быть не только безвреденъ (*только* безвредный матеріалъ — уже вреденъ вслѣдствіе своей пустоты), но и по-

ложительно хорошъ: это значитъ, что онъ долженъ удовлетворять прежде всего эволюціонному принципу воспитанія — соотвѣтствовать степени развитія, возрасту и особенностямъ дѣтскаго психическаго организма; содержаніе дѣтскаго чтенія не должно быть таково, чтобы изъ него лишь кое-что могло быть доступно дѣтямъ, а все остальное проходило или незамѣченнымъ или совершенно непонятнымъ; напротивъ, педагогически обдуманный выборъ заставляетъ насъ предпочесть такія произведенія, *все содержаніе* которыхъ могло бы быть понято, оцѣнено и принесло бы пользу дѣтскому развитію. Если дѣти въ возрастѣ отъ 10 до 14 лѣтъ мало будутъ знать объ извѣстныхъ въ исторіи литературы писателяхъ, то объ этомъ нѣтъ основаній сожалѣть, такъ какъ они еще пополнятъ этотъ пробѣлъ въ юношескомъ и въ болѣе зрѣломъ возрастѣ, при изученіи исторіи литературы; но если дѣти въ свое время не полюбятъ выдающихся писателей, писавшихъ спеціально для нихъ, и не проникнутся современнымъ духомъ, — духомъ гуманности, разлитымъ въ ихъ сочиненіяхъ, то они понесутъ въ воспитательномъ отношеніи непоправимый ущербъ,—ущербъ для своего нравственнаго и умственнаго развитія.

Большая часть произведеній нашихъ классическихъ писателей: Гоголя, Тургенева, гр. Л. Толстого и др., писавшихъ для взрослыхъ, не могутъ быть поняты и какъ слѣдуетъ оцѣнены дѣтьми въ возрастѣ отъ 8 до 12 лѣтъ; все, что есть въ этихъ произведеніяхъ самаго цѣннаго и великаго, пройдетъ для нихъ незамѣченнымъ; все случайное, внѣшнее и второстепенное, напротивъ, остановитъ на себѣ ихъ исключительное вниманіе; останавливать же ихъ вниманіе на разъясненіи, именно, тѣхъ сторонъ жизни и художественнаго творчества, которыя въ этихъ произведеніяхъ всего болѣе замѣчательны и важны, было бы преждевременно и безплодно. Многіе полагаютъ, что такія сочиненія, какъ, напримѣръ, „Бѣжинъ лугъ“, какъ бы созданы для дѣтскаго чтенія, потому что въ нихъ фигурируютъ исключительно дѣти. Совершенно упускаютъ при этомъ изъ виду, что основная общественно-бытовая мысль этого разсказа, тѣсно связанная съ общимъ содержаніемъ „Запи-

сокъ охотника", — представить въ яркой картинѣ неблагопріятныя условія воспитанія, въ крѣпостную эпоху, крестьянскихъ дѣтей, лишенныхъ вліянія школы, погруженныхъ во тьму невѣжества и суевѣрій, на фонѣ поэтическихъ описаній природы, тонко рисующихъ переходы отъ непроглядной ночной темноты къ яркому дневному свѣту,— все это не можетъ еще занимать, интересовать, а слѣдовательно, и воспитывать читателей-дѣтей, для которыхъ неестественно и преждевременно было бы задумываться надъ условіями воспитанія дѣтей въ какую бы то ни было эпоху. Поэтому въ разсказѣ этомъ на долю дѣтей остаются только не лишенные занимательности разговоры крестьянскихъ мальчиковъ о домовыхъ, лѣшихъ, русалкахъ и мертвецахъ, то-есть именно тѣ стороны художественнаго произведенія, которыя требуютъ отъ читателя критическаго отношенія, основаннаго на установившемся міровоззрѣніи. То же самое слѣдуетъ сказать о „Вечерахъ на хуторѣ" Гоголя. Вообще „при неразборчивости составителей хрестоматій и каталоговъ дѣтскихъ книгъ, малѣйшаго намека на дѣтскій возрастъ въ заглавіи сочиненія „извѣстнаго" писателя бываетъ достаточно, чтобы включить его въ число дѣтскихъ книгъ; такимъ путемъ, въ ихъ составъ попадаютъ „Дѣтство и Отрочество" Толстого, „Дѣти подземелья" Короленко, „Сонъ Ильи Ильича Обломова" и т. п. Процессъ дѣтскаго чтенія основанъ, главнымъ образомъ, на непосредственномъ впечатлѣніи, производимомъ фактическимъ содержаніемъ разсказа на чувство, и большая разница между простымъ сознательнымъ чтеніемъ, свойственнымъ дѣтямъ, и чтеніемъ критическимъ, доступнымъ юношамъ, при которомъ становится возможнымъ примѣненіе исторической и художественной точки зрѣнія.

Изящныя лирическія элегіи, въ которыхъ утомленный жизнью или разочарованный ею поэтъ воображаетъ себя ласкающимъ ребенка или скучающимъ „средь юношей безумныхъ", полусимволическія баллады и думы въ стихахъ, посвященныя воспоминаніямъ о судьбѣ историческихъ дѣятелей, изученныхъ спеціалистами-историками на основаніи многихъ источниковъ, вполнѣ близкихъ и понятныхъ имъ

по одному намеку; стихотворенія, посвященныя характеристикѣ личности поэта и поэтическаго творчества, въ томъ полумистическомъ смыслѣ, въ какомъ трактовались эти вещи романтическою или классическою школами; прекрасные, поэтическіе романсы, чарующіе своимъ утонченнымъ содержаніемъ всѣхъ насъ, пожившихъ людей, искушенныхъ въ житейской борьбѣ; старческія философскія размышленія о бренности всего существующаго, о суетѣ жизни и необходимости смиренія,—все это, безспорно, очень интересно для любителей изящной словесности зрѣлаго возраста; все это должно быть предметомъ критическаго изученія въ юношескомъ возрастѣ — въ періодѣ пробужденія критической мысли (15—20 л.). Но какое дѣло до всего этого 8—14-лѣтнимъ дѣтямъ? Ради какихъ цѣлей всѣ эти чуждыя возрасту душевныя настроенія и мысли, переложенныя въ стихи, должны служить предметомъ чтенія и заучиванія въ классныхъ хрестоматіяхъ? Никакими разумными воспитательными цѣлями невозможно было бы оправдать такого грубаго по отношенію къ дѣтямъ пріема. Увлекаясь желаніемъ втянуть ихъ въ кругъ умственныхъ интересовъ взрослыхъ, мы только мѣшаемъ имъ жить здоровою, дѣтскою жизнью. О поэзіи или красотѣ не можетъ быть и рѣчи тамъ, гдѣ, вмѣсто живыхъ образовъ воспоминанія и чувствъ, для юныхъ читателей остаются одни пустыя слова и риѳмованныя строки. Удовлетворяя такими пріемами нашему собственному художественному вкусу и литературно-патріотическому восторгу предъ классическими авторами, мы, въ сущности, поступаемъ эгоистично и опрометчиво по отношенію къ потребностямъ дѣтскаго возраста, и потому результаты получаются совершенно противоположные тѣмъ, къ какимъ мы, повидимому, стремимся: въ младшемъ возрастѣ истинно-художественныя произведенія безучастно читаются и безсмысленно заучиваются наизусть, а въ старшемъ, когда они могли бы возбудить интересъ на почвѣ историко-литературнаго освѣщенія, они уже кажутся мало интересными, давно извѣстными, наскучившими.

Такимъ путемъ, несвоевременно предлагаемымъ матеріаломъ для чтенія мы извращаемъ, притупляемъ живость

художественнаго чувства. Еще въ худшее заблужденіе впадаемъ мы, когда думаемъ въ этомъ случаѣ посредствомъ наводящихъ вопросовъ заставить дѣтей понять и почувствовать прелесть стиха, утонченность метафоры, грацію сравненія. Поступая такъ, мы начинаемъ дѣло художественнаго развитія дѣтей не съ начала, а съ конца: начинаемъ его съ мелочей и тонкостей, съ деталей и оттѣнковъ, вмѣсто того, чтобы начинать художественное воспитаніе съ основныхъ, крупныхъ чертъ цѣлаго, интереснаго художественнаго сюжета, способнаго вызвать въ дѣтскомъ воображеніи рядъ простыхъ, здоровыхъ, доступныхъ возрасту образовъ, чувствъ и настроеній.

Новѣйшія попытки обновленія хрестоматій могутъ убѣдить только въ томъ, что классная книга этого типа—неизлѣчимый больной, котораго не оживить никакими средствами. Стараются придать имъ привлекательный видъ, украсить ихъ хорошими рисунками, пополнить отрывками изъ самыхъ новыхъ писателей, даже внести въ нихъ, въ видѣ уступки требованіямъ времени, нѣсколько цѣльныхъ разсказовъ. Но всѣ онѣ лишь поражаютъ контрастомъ между многообѣщающимъ заглавіемъ, привлекающей внѣшностью и старымъ содержаніемъ, не имѣющимъ почти никакого отношенія къ воспитательнымъ и образовательнымъ интересамъ дѣтскаго возраста. Удивляютъ въ нихъ черты глубокой педагогической реакціи сравнительно со взглядомъ на задачу класснаго чтенія, господствовавшимъ нѣсколько десятковъ лѣтъ назадъ. Въ чемъ же, именно, это выражается? Прежде всего, въ основѣ новѣйшихъ хрестоматій лежитъ предположеніе весьма старое — будто дѣти могутъ заниматься, какъ филологи, изученіемъ родного языка путемъ разбора его лексическаго состава и этимологическихъ особенностей, и ради этой цѣли въ нихъ усиливаются элементы объяснительнаго или словотолковательнаго чтенія. Отрывки избранныхъ кусочковъ (morceaux choisis) сопровождаются въ нихъ словарями для истолкованія всѣмъ понятныхъ русскихъ словъ. Вслѣдъ за стихотвореніемъ въ прозѣ Тургенева „Маша“, написаннымъ, по темѣ, конечно не для дѣтей, идутъ словарныя толкованія: вохра — охра

желтая краска и т. д. („Живое Слово“ Острогорскаго). Хрестоматія, обѣщающая, своимъ заглавіемъ, говорить обо „всемъ живомъ“, помѣщаетъ на первой же страницѣ стихотворный анекдотъ Жуковскаго, изображающій похороны, со старческими размышленіями о гробовой доскѣ и о бренности всего существующаго. Наряду съ этимъ—сотни портретовъ русскихъ писателей 18-го, 19-го и 20-го вѣка, изъ сочиненій которыхъ дѣтямъ едва знакомы нѣсколько строкъ, служатъ доказательствомъ, что составителямъ нѣтъ никакого дѣла до интересовъ того возраста, которому исторія русской литературы еще не доступна, которому физіономіи писателей не могутъ дать никакихъ воспитательныхъ впечатлѣній, не могутъ вызвать никакихъ внутреннихъ ассоціацій. Воспроизведеніе картинъ лучшихъ художниковъ въ хрестоматіяхъ постигла та же участь: они или не имѣютъ никакой связи съ содержаніемъ помѣщаемыхъ рядомъ статей, или противорѣчатъ ему, вслѣдствіе чего картины, какъ наглядное пособіе, не выполняютъ здѣсь своего прямого назначенія—служить средствомъ, углубляющимъ связанныя съ чтеніемъ переживанія. Отсутствіе педагогическихъ принциповъ замѣчается и въ пестромъ подборѣ стиля рисунковъ: правдивый, законченный стиль художниковъ реальной школы стоитъ бокъ-о-бокъ со случайной, нерѣдко безобразной фотографіей, съ лубочно-сказочнымъ стилемъ, съ декадентскими стилизаціями, искажающими перспективу и рисунокъ.

Съ классической живописью, такимъ образомъ, производится тотъ же ошибочный въ педагогическомъ отношеніи маневръ, что и съ классическими писателями: оставляются безъ вниманія особенности дѣтскаго возраста.

И вотъ въ то время, какъ мы, забывая обо всемъ этомъ и подчиняясь рутинному вліянію издательской практики, или увлекаясь старинными образцами школьной книги, въ родѣ Orbis pictus, стремимся заключить для дѣтей весь міръ въ орѣховую скорлупу, именуемую хрестоматіей,—въ школьныя двери настойчиво стучится, какъ выраженіе назрѣвшихъ потребностей жизни, *дѣтская художественная и научно-популярная литература,* требуя себѣ по праву

не второстепеннаго и подчиненнаго только, а почетнаго и господствующаго мѣста въ школьныхъ занятіяхъ роднымъ языкомъ.

Подъ вліяніемъ этой потребности на учительскихъ курсахъ становится необходимымъ, въ послѣднее время, спеціальный предметъ преподаванія: историческій и критическій обзоръ дѣтской литературы.

Задача современной школы по отношенію къ постановкѣ чтенія состоитъ въ томъ, чтобы отъ системы средневѣковыхъ сборниковъ—хрестоматій, утратившихъ уже свой смыслъ, дорого стоящихъ и безплодно поглощающихъ школьное время, перейти къ системѣ воспитательнаго чтенія. Для этого должны быть, съ одной стороны, организованы и приспособлены къ потребностямъ класснаго чтенія школьныя библіотеки, а съ другой—изданы серіи дешевыхъ брошюръ (цѣною въ 1—5 к.), представляющихъ собой лучшія произведенія дѣтской художественной и научно-популярной литературы, которыя могутъ быть даны въ руки учащимся для всесторонняго изученія ихъ подъ руководствомъ учителя. Брошюры эти могутъ быть раздѣлены на нѣсколько спеціальныхъ отдѣловъ; но назначеніе ихъ не въ томъ, чтобы дать исчерпывающую сторону каждаго отдѣла, такъ какъ ихъ главная цѣль—научить сознательному, разумному чтенію книгъ и пробудить къ нимъ дальнѣйшій интересъ. Серіи такихъ книжекъ, удешевленію которыхъ должны будутъ содѣйствовать земскія учрежденія и заинтересованные въ ихъ распространеніи авторы, могутъ пріобрѣтаться школами, взамѣнъ хрестоматіи [1]). Еще одинъ шагъ въ этомъ направленіи могъ бы состоять въ томъ, чтобы эти брошюры выдавались каждому ученику не въ

---

[1]) Практическая попытка такого изданія и удешевленія воспитательныхъ разсказовъ для *класснаго* чтенія сдѣлана петербургскимъ издательствомъ „Новая школа“, въ составъ котораго вошла группа педагоговъ-психологовъ. Ею выпущены, для этой цѣли, сборники брошюръ въ папкѣ. А. И. Зачиняева: 1) Орѳографич. пропись. Художественно-воспитательные разсказы, вып. III (письм. шрифтъ); 2) Златоцвѣтъ, ч. I, кн. 2-я (письм. шрифтъ); 3) Златоцвѣтъ, ч. II, кн. 1-я (печатн. шрифтъ). Златоцвѣтъ, ч. III, кн. 1-я.

пользованіе, а въ собственность, вслѣдствіе чего у каждаго постепенно въ теченіе года могла бы образоваться школьная библіотека, приблизительно изъ 25—30 брошюръ. Такимъ путемъ къ существующимъ способамъ проникновенія хорошей книжки въ народъ присоединится новый — чрезъ посредство школы.

Хрестоматія должна имѣть многочисленныхъ защитниковъ; такъ какъ ея господство связано у насъ со школьнымъ режимомъ, основаннымъ на недовѣріи къ личности учителя. При этомъ режимѣ, одобренная Ученымъ Комитетомъ хрестоматія является очень удобнымъ средствомъ держать свободу учителя въ извѣстныхъ рамкахъ, не позволяющихъ ему самостоятельно выбирать матеріалъ для класснаго чтенія. Съ другой стороны, и учителю, воспитанному при тѣхъ же условіяхъ, спокойно спится при мысли, что нѣтъ никакой надобности готовиться къ слѣдующему уроку: стоитъ перевернуть страничку хрестоматіи, чтобы найти тамъ все, что нужно.

Въ виду этого, мы считаемъ методъ воспитательнаго чтенія, основанный на самостоятельномъ чтеніи учителемъ цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной и научно-популярной литературы, такимъ, которому предстоитъ постепенно вытѣснить господство хрестоматіи, какъ наслѣдія стараго порядка, и проводниками котораго въ школьную жизнь должны явиться сознательные дѣятели, способные отрѣшиться отъ рутины и внести въ школьное дѣло свободную педагогическую мысль.

Въ одинъ тонъ съ техническимъ направленіемъ чтенія поставленъ, по дѣйствующей программѣ, и пересказъ прочитаннаго. У насъ господствуетъ лишь типъ пересказа, близкаго къ заучиванію наизусть; это пересказъ, рабски подчиненный тексту, ведущій только къ запоминанію словъ и выраженій, устраняющій возможность проявленія индивидуальности ученика; по этой формѣ пересказа, трудно бываетъ отличить тупого ученика отъ болѣе разумнаго. Относительно этого въ объяснительной запискѣ сказано: „Статьи (изъ хрестоматіи) болѣе значительнаго объема могутъ прочитываться и пересказываться сначала по частямъ,

а затѣмъ передаваться въ цѣломъ видѣ". Но почему большую статью рекомендуется пересказывать два раза: сначала по частямъ, потомъ въ цѣломъ видѣ? Не потому ли, что это скучная статья изъ хрестоматіи, прочитанная ученикомъ, а не учителемъ? Практика воспитательнаго чтенія показываетъ, что чѣмъ больше статья, чѣмъ лучше она прочитана учителемъ, тѣмъ она интереснѣе дѣтямъ, тѣмъ легче запоминаются и пересказываются отдѣльные эпизоды, и всегда съ одного раза. Но въ связи съ воспитательнымъ чтеніемъ, пересказъ получается иного типа. Здѣсь форма разсказа, буквальный текстъ его отодвигаются на второй планъ, уступая главное мѣсто реальному содержанію: пересказъ принимаетъ форму болѣе свободнаго изложенія пережитыхъ впечатлѣній и мыслей. Пересказъ этого типа не имѣетъ цѣлью исчерпать непремѣнно все содержаніе прочитаннаго текста по частямъ, безъ пропусковъ: достаточно, если ученикъ отозвался на него оживленною, осмысленною рѣчью.

Трудно сказать, допускаются ли дѣйствующей программой бесѣды учителя съ учениками по поводу прочитаннаго, составляющія, безъ сомнѣнія, необходимый элементъ воспитательнаго чтенія въ школѣ, его прямое и естественное дополненіе. Въ началѣ объяснительной записки одною изъ главныхъ задачъ начальной народной школы признается обученіе учениковъ „правильной разговорной рѣчи", въ другомъ же мѣстѣ, по поводу бесѣдъ при чтеніи хрестоматіи, дѣлается слѣдующее предостереженіе: „При объясненіи статьи, *учителю не слѣдуетъ увлекаться желаніемъ дѣлиться съ дѣтьми всѣми свѣдѣніями, которыя онъ самъ имѣетъ о данномъ предметѣ;* онъ долженъ сообщать, если это требуется въ видахъ лучшаго разъясненія статьи, только самое необходимое, избѣгая многословія и не удаляясь отъ читаемаго текста".

Это предостереженіе объяснительной записки вполнѣ гармонируетъ съ формальнымъ направленіемъ всей программы и очень ясно отражаетъ въ себѣ безпокойство о томъ, чтобы учитель не вышелъ изъ узкаго круга хрестоматійной статьи и не обратилъ урока „объяснительнаго" чтенія въ живую бесѣду о данномъ предметѣ. Если бы,

наоборотъ, составитель объяснительной записки желалъ только направить и поддержать лучшія стремленія учителя начальной школы, то долженъ былъ бы сказать слѣдующее: „При чтеніи учителю совсѣмъ не слѣдуетъ увлекаться безполезнымъ словотолкованіемъ понятной дѣтямъ статьи; желаніе же учителя дѣлиться съ дѣтьми всѣми свѣдѣніями, которыя онъ самъ имѣетъ о данномъ предметѣ, конечно, въ доступной и интересной дѣтямъ формѣ, и пользоваться ихъ интересомъ для достиженія воспитательныхъ и образовательныхъ цѣлей школы—составляетъ одинъ изъ признаковъ истиннаго призванія педагога и заслуживаетъ сочувствія и поддержки".

Къ основной части программы 1897 г. присоединяются „Дополнительныя свѣдѣнія"; этотъ отдѣлъ состоитъ изъ слѣдующихъ строкъ:

„Свѣдѣнія эти могутъ относиться или къ грамматикѣ, въ особенности же къ правописанію и синтаксису простого и сложнаго предложеній, или же къ болѣе обстоятельному ознакомленію учащихся по книгѣ для чтенія съ отечественной исторіей и съ отечественной географіей, при постоянномъ связномъ пересказѣ учениками прочитаннаго и упражненіи ихъ въ письменномъ изложеніи наиболѣе выдающихся разсказовъ. Вмѣсто книги для чтенія, могутъ служить для сей цѣли и книги или брошюры по русской исторіи и географіи изъ числа одобренныхъ мин. н. п. для низшихъ училищъ".

Новымъ элементомъ въ этихъ дополнительныхъ свѣдѣніяхъ являются послѣднія строки о чтеніи книгъ или брошюръ по русской исторіи и географіи, вмѣсто книги для чтенія, т.-е. классной хрестоматіи. Этимъ расширеніемъ тѣсныхъ рамокъ формальнаго преподаванія открывается, повидимому, нѣкоторая, хотя слабая, возможность воспитательнаго чтенія. Интересно было бы узнать, отразилось ли это обстоятельство на постановкѣ чтенія въ школахъ въ теченіе послѣднихъ лѣтъ. Судя по нѣкоторымъ наблюденіямъ, можно думать, что это прибавленіе никакого существеннаго вліянія на положеніе чтенія въ школѣ не оказало. И неудивительно.

Прибавленіе къ курсу дополнительныхъ свѣдѣній поставлено учебнымъ планомъ въ крайне стѣснительныя условія: для того, чтобы взять изъ разрѣшенной школьной библіотеки нѣсколько брошюръ и прочитать ихъ на урокѣ ученикамъ, требуется „разрѣшеніе директора училищъ, которое дается отдѣльно для каждой школы съ доведеніемъ о семъ до свѣдѣнія попечителя учебнаго округа“. Такимъ образомъ, для введенія въ курсъ родного языка одобренной брошюры по географіи или исторіи Россіи, находящейся въ школьной библіотекѣ, требуется гораздо больше хлопотъ, чѣмъ для устройства какой-нибудь публичной лекціи. Вслѣдствіе этого, отъ прибавленія къ основнымъ программамъ „дополнительныхъ свѣдѣній“ дѣло постановки чтенія въ начальныхъ школахъ не выигрываетъ, а наоборотъ, теряетъ. Безъ этихъ дополненій, заглавіе *примѣрныя* программы могло бы быть иногда истолковано въ смыслѣ допущенія чтеній на урокахъ, по мѣстнымъ условіямъ; при данныхъ же ограниченіяхъ для такого толкованія слова „примѣрная“ уже нѣтъ основанія.

Сдѣланная попытка введенія живого элемента въ программу должна быть признана неудачной и по односторонему выбору матеріала. Ограниченіе этого выбора исторіей и географіей, съ исключеніемъ художественной литературы и естествознанія, ничѣмъ не можетъ быть оправдано съ воспитательной точки зрѣнія. Но самый существенный недостатокъ этой прибавки о чтеніи тотъ, что она совершенно не вяжется съ духомъ основной программы, противорѣчитъ ей и въ такомъ видѣ можетъ долгое время оставаться безъ всякаго примѣненія въ школахъ.

При болѣе внимательномъ отношеніи къ потребностямъ современной школы, воспитательное и образовательное чтеніе должно будетъ занять мѣсто не гдѣ-то въ сторонѣ отъ программы, въ дополнительныхъ свѣдѣніяхъ, но пройти красною нитью черезъ всю программу преподаванія родного языка и этимъ открыть русскимъ дѣтямъ болѣе широкій горизонтъ для воспитанія ума и чувства.

V.

Экспериментальная педагогическая психологія.— Опыты Лайя по вопросу объ обученіи орѳографіи.—Психологическій анализъ процессовъ письма.—Вопросъ о диктантѣ.

Прежде чѣмъ обратиться къ разсмотрѣнію остальныхъ элементовъ дѣйствующей программы, мы должны сдѣлать экскурсію въ область науки и опыта другихъ странъ.

Никогда наша отсталость въ научной разработкѣ педагогическихъ вопросовъ не чувствовалась такъ живо, какъ теперь, когда мы должны прійти на помощь къ пробуждающемуся отъ умственнаго застоя народу, удовлетворить его серьезнымъ требованіямъ отъ школы и книги,—когда пришла пора сбросить съ начальной школы все, что можно будетъ признать балластомъ, задерживающимъ ея внутреннее развитіе, улучшить въ ней методы преподаванія,—словомъ, замѣнить окольные и поверхностные пути болѣе экономными и прямо ведущими къ цѣли.

Извѣстно, что одна изъ заслугъ Ушинскаго, какъ основателя нашей научной педагогики, заключалась въ томъ, что онъ избралъ предметомъ своего изученія опытную психологію, обратившись ради этого къ ея источнику, къ англійской психологической литературѣ; онъ отказался отъ пониманія педагогики въ смыслѣ собранія готовыхъ практическихъ рецептовъ и предписаній и провелъ въ своемъ сочиненіи „Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія“ важнѣйшую мысль, что основой знаній учителя, какъ и всего искусства воспитанія, должны служить педагогическая психологія и физіологія, эти два цикла наукъ, изучающихъ душевную и физическую жизнь человѣческаго организма. Но вотъ прошло 40 лѣтъ со времени появленія этого сочиненія, и, несмотря на то, что отдѣльныя въ немъ мысли сохраняютъ свое значеніе и теперь, въ общемъ трактатъ Ушинскаго устарѣлъ и въ настоящее время не можетъ служить руководствомъ для педагога. Въ то время какъ у насъ, вскорѣ послѣ Ушинскаго и его сподвижниковъ, на-

ступилъ періодъ упадка педагогической мысли и критики и даже вырожденія педагогики въ технику, въ Западной Европѣ и другихъ странахъ послѣдняя четверть XIX вѣка ознаменовалась прогрессивнымъ движеніемъ въ научныхъ областяхъ, ближе всего касающихся интересовъ воспитанія молодого поколѣнія. Въ 1878 году ученикъ Фехнера—Вильгельмъ Вундтъ основалъ въ Лейпцигѣ первую психологическую лабораторію, примѣнилъ къ научнымъ изслѣдованіямъ и отчасти изобрѣлъ рядъ аппаратовъ для изученія психическихъ явленій (въ настоящее время занимающихъ болѣе 11 комнатъ), и съ тѣхъ поръ, подъ вліяніемъ примѣра Фехнера и Вундта, психологія вступила на путь экспериментальный; она стала пользоваться для изслѣдованія не только методомъ *самонаблюденія,* но и искусственно производимаго *опыта*, дающаго возможность измѣрять многіе психическіе процессы и выражать результаты опытовъ въ опредѣленныхъ, точныхъ величинахъ; экспериментальная психологія уподобилась въ этомъ отношеніи естествознанію, какъ наукѣ точной, въ противоположность господствовавшей прежде психологіи метафизической, философской, державшейся умозрительнаго метода. Методъ *самонаблюденія* не пересталъ быть основнымъ въ психологіи, но онъ значительно усовершенствовался, дополнившись самонаблюденіемъ *коллективнымъ* и контролирующимъ наблюденіемъ *внѣшнимъ*. Такимъ образомъ психологія въ нѣкоторыхъ областяхъ сдѣлалась наукою точною, измѣряющею нѣкоторыя простѣйшія психическія явленія, напримѣръ, слуховыя, зрительныя и осязательныя реакціи, процессы памяти и ассоціаціи, съ точностью до одной тысячной секунды. Но вотъ психологія дѣлаетъ еще шагъ впередъ: она становится наукой прикладной, практической. Американскій ученый Стенли Холлъ, ученикъ Вундта, познакомившись съ успѣхами экспериментальной психологіи, окончательно отдѣлившейся отъ философіи, сдѣлалъ въ 80-хъ годахъ прошлаго столѣтія первыя попытки примѣненія пріемовъ экспериментальной психологіи къ изученію психическихъ особенностей дѣтскаго и юношескаго возрастовъ, свойственныхъ имъ интересовъ и потребностей, въ особенности, на-

сколько они проявляются въ учебныхъ и школьныхъ занятіяхъ. Эта новая отрасль науки, получившая широкое распространеніе во всѣхъ странахъ, имѣющая цѣлью всестороннее изученіе дѣтской души, ея общихъ и индивидуальныхъ особенностей, а также всѣхъ психическихъ процессовъ, связанныхъ съ воспитаніемъ и обученіемъ, называется педологіей, или экспериментальной педагогической психологіей. Въ русской педагогической литературѣ наиболѣе виднымъ выразителемъ этого новаго направленія педагогики явился проф. педагогической Академіи А. П. Нечаевъ, въ Петербургѣ, которому пришлось, не безъ борьбы съ приверженцами старыхъ методовъ психологіи, подчиненныхъ умозрительнымъ философскимъ пріемамъ, пробить у насъ дорогу этой отрасли знаній [1]). Подъ вліяніемъ педологіи, въ педагогикѣ и методикѣ нашего времени произошелъ крутой поворотъ. Многія старыя, въ извѣстной степени голословныя, не основанныя на точныхъ наблюденіяхъ утвержденія педагогики и методики утратили свое прежнее значеніе, потеряли силу убѣдительности. Въ то время какъ прежде педагоги основывали свои мнѣнія исключительно на внушеніяхъ своей личной опытности или на общепринятыхъ традиціяхъ, въ настоящее время отъ педагога, желающаго доказать какую-нибудь педагогическую истину, или обосновать какой-нибудь методъ преподаванія, уже требуется, что онъ не ограничивался неопредѣленною, субъективною ссылкою на свою опытность, но представилъ опредѣленные, научно-организованные опыты, съ болѣе убѣдительными для всякаго, лежащими внѣ пристрастій результатами, допускающими повѣрку. Нѣкоторые труды по экспериментальной дидактикѣ уже успѣли пролить новый свѣтъ на вопросы о дѣтской памяти, воображеніи, ассоціаціяхъ представленій и утомляемости дѣтей

[1]) Сочиненія А. П. Нечаева: 1) Современная экспериментальная психологія въ отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія, изд. 2-е 1909 г. 2) Очеркъ психологіи для воспитателей и учителей С.-Пб., изд. 4-е 1911 г. 3) Учебникъ психологіи (для гимназій). 4) Педагогическая библіотека подъ редакціей А. Нечаева. 5) Ассоціація сходства; психологическое изслѣдованіе. С.-Петербургъ, 1905 г. и др.

подъ вліяніемъ различныхъ занятій. Между нѣмецкими педагогами этого направленія выдающееся мѣсто принадлежитъ бывшему преподавателю учительской семинаріи въ Карлсруэ Лайю, котораго „Экспериментальная дидактика“ переведена на всѣ европейскіе языки, въ томъ числѣ и на русскій (подъ редакціей А. П. Нечаева). Многія другія руководства и пособія, изданныя Лайемъ и пользующіяся значительнымъ успѣхомъ въ начальныхъ школахъ его родины, обязаны своимъ успѣхомъ прежде всего тому, что принадлежатъ талантливому автору, въ широкой степени сумѣвшему воспользоваться результатами, добытыми современной физіологической психологіей, также психопатологіей и оригинально, самостоятельно примѣнить ихъ къ потребностямъ не только начальной школы своей родины, но и всякой другой школы.

Такъ какъ въ дѣйствующей у насъ программѣ, а также и въ педагогической практикѣ, выдвигаются на первый планъ техническія и формальныя задачи обученія родному языку, между которыми видное мѣсто занимаетъ обученіе орѳографически правильному письму, то мы остановимся въ этой главѣ на вопросѣ о способахъ обученія письму, воспользовавшись, прежде всего, опытами, произведенными въ этой области Лайемъ и изложенными въ его книгѣ „Руководство къ обученію правописанію, основанное на психологическихъ опытахъ“ [1]).

Конечная для каждаго цѣль обученія правописанія, во всякомъ языкѣ, состоитъ въ достиженіи той степени быстроты и автоматичности движеній пишущей руки, управляемыхъ волей и контролируемыхъ зрѣніемъ, при которой эти мышечныя движенія становятся вполнѣ послушными слугами нашей мысли, нашей внутренней рѣчи. Самымъ лучшимъ, совершеннымъ искусствомъ правописанія считается то, при которомъ пишущій совершенно о немъ не думаетъ, сосредоточивая все вниманіе, во время письма, на выраженіи своей мысли, а между тѣмъ не дѣлаетъ ни

[1]) *W. A. Lay*: Führer durch den Rechtschreib-Unterricht gegründet auf psychologische Versuche. Wiesbaden. 1899.

одной орѳографической ошибки. Такое совершенство почти безсознательнаго процесса достигается въ искусствѣ правописанія далеко не всѣми образованными людьми; большинству удается его достигнуть лишь въ юношескомъ возрастѣ, по окончаніи курса средней школы или даже позднѣе, во время обученія въ высшемъ учебномъ заведеніи, слѣдовательно, не ранѣе, какъ послѣ 12—13-лѣтней практики. Трудность обученія правописанію зависитъ не столько отъ того, что ни въ одномъ языкѣ не существуетъ точныхъ и легко примѣнимыхъ правилъ орѳографіи, исчерпывающихъ всѣ случаи, сколько отъ другой причины, главнымъ образомъ — отъ чрезвычайной сложности психо-физіологическаго процесса письма, въ которомъ принимаютъ участіе какъ сознательная, психическая дѣятельность, такъ и тѣсно связанная съ нею автоматическая дѣятельность многихъ органовъ воспріятій, органовъ нервной и мышечной системы. Нѣкоторые изъ этихъ органовъ еще только развиваются въ школьные годы и продолжаютъ свое развитіе до болѣе поздняго возраста (гортань, нервные центры письма).

Чтобы выяснить, какіе факторы входятъ въ составъ психо-физіологическаго процесса письма, представимъ себѣ, что мы пишемъ письмо о какомъ-нибудь недавнемъ происшествіи. Первое мѣсто въ актѣ письма занимаютъ внутренніе образы воспоминанія, иначе, представленія предметовъ воспоминанія и ихъ отношеній. Второе мѣсто принадлежитъ внутренней рѣчи, произносимой какъ бы шопотомъ, про себя, или воображаемой; кто не замѣчалъ этого за собою, пусть обратитъ вниманіе на пишущихъ дѣтей; большинство изъ нихъ, совершенно безотчетно, увлекаясь работой, помогаетъ себѣ и губами и языкомъ, которые отъ этого находятся у нихъ во время письма въ постоянномъ движеніи. Мы знаемъ, что какъ въ полномъ, такъ и въ зачаточномъ, только воображаемомъ произношеніи словъ участвуютъ нервные центры, управляющіе движеніями не только языка и губъ, но и мышечной работой грудной клѣтки, легкихъ, гортани, неба и рта: это — дѣятельность органовъ произношенія, органовъ устной рѣчи. Третій моментъ въ изучаемомъ актѣ составляютъ слуховыя пред-

ставленія рѣчи, или звуковые образы словъ; во время письма мы можемъ не только шептать звуки, но воображать звуки своего собственнаго или чужого голоса. Четвертымъ моментомъ въ процессѣ письма служатъ зрительныя представленія, представленія цвѣта и формы тѣхъ печатныхъ или письменныхъ буквъ или словъ, которыя мы должны изобразить на бумагѣ соотвѣтственно нашимъ мыслямъ. Наконецъ, пятымъ существеннымъ моментомъ письма являются опять двигательныя представленія необходимыхъ движеній руки и пальцевъ и самыя ощущенія выполняемыхъ движеній руки перомъ на бумагѣ. Мы не будемъ пока говорить о дальнѣйшихъ моментахъ въ актѣ письма, о контролирующей дѣятельности сознанія, вызываемой обратными осязательными и зрительными воспріятіями, получаемыми отъ написаннаго текста.

Итакъ, въ сложномъ актѣ письменнаго изложенія мыслей, пять существенныхъ моментовъ: образы воспоминанія—движенія органовъ рѣчи—слуховыя представленія—зрительныя представленія—движенія руки.

Если, при оцѣнкѣ этой схемы, принять во вниманіе твердо установленные многими наблюдателями патологическіе факты, показывающіе, что при болѣзняхъ мозга, именно при размягченіи центровъ рѣчи, влекущемъ за собою полную потерю способностей произносить, читать, вспоминать и понимать слова, совершенно сохраняется способность мышленія, то слѣдуетъ заключить, что центры предметнаго мышленія, мышленія при помощи однихъ образовъ воспоминанія, безъ словъ, могутъ дѣйствовать совершенно независимо отъ центровъ устной и письменной рѣчи, имѣющихъ свою особую локализацію въ мозгу. Поэтому въ схемѣ акта письма мы можемъ, отдѣливъ первый моментъ, обратить вниманіе на слѣдующіе четыре. Изъ этихъ моментовъ относительно слуховыхъ представленій можно замѣтить, что хотя они имѣютъ свое значеніе для письма, но ихъ роль не можетъ считаться существенной, въ чемъ убѣждаютъ насъ глухонѣмые отъ рожденія, вполнѣ усваивающіе правописаніе; слѣдовательно, можно думать, что не слухъ, а зрѣніе, движенія органовъ произношенія и руки

играютъ существенную роль при обученіи правописанію. Вообще уже изъ одного только ознакомленія со сложной психо-физіологической природой процесса письма можно заключить, что этотъ процессъ долженъ имѣть свою самостоятельную организацію, которая сплотила бы воедино всѣ эти разнообразные элементы, организацію навыковъ движенія, независимую отъ мышленія, слѣдовательно, отъ усвоенія правилъ орѳографіи; ясно, что если бы даже могли существовать простыя, примѣнимыя правила орѳографіи для каждаго момента письма, то имъ нечего было бы дѣлать въ этомъ процессѣ, въ виду его быстроты, автоматичности и независимости отъ процессовъ мышленія. Авторъ упомянутаго сочиненія, не ограничиваясь анализомъ психо-физіологическихъ факторовъ письма, задался цѣлью обстоятельно изслѣдовать вопросъ о наилучшемъ способѣ обученія правописанію и съ этой цѣлью организовалъ психологическіе опыты. Эти опыты должны были выяснить слѣдующіе важные для методики преподаванія вопросы:

1) Какую именно роль, поддающуюся точному измѣненію, играютъ, при обученіи правописанію, различныя орѳографическія упражненія — диктантъ, складываніе по буквамъ, громкое чтеніе, чтеніе про себя и списываніе, т.-е. какъ могутъ быть расположены эти упражненія по степени успѣшности своего примѣненія къ обученію правописанію.

2) Какая доля участія въ правописаніи принадлежитъ воспріятіямъ звукового образа, письменнаго образа, слуховому и зрительному представленіямъ и представленіямъ движеній рѣчи и движеній руки при письмѣ?

Для каждаго ряда опытовъ надо было приготовить рядъ словъ. Если бы Лай употребилъ для этого обыкновенныя слова нѣмецкаго языка, то не было бы увѣренности въ томъ, насколько избранныя нѣмецкія слова уже были знакомы заранѣе ученикамъ, и не вызоветъ ли то или другое изъ нихъ родственныхъ или тождественныхъ воспоминаній, которыя подкрѣпятъ собой память ихъ правописанія. Поэтому Лай, желая воспользоваться для предстоящихъ опытовъ словами несомнѣнно одинаковой трудности для всѣхъ

учениковъ, составилъ изъ нѣмецкихъ буквъ двусложныя слова, не имѣющія никакого значенія, но совершенно одинаковой, по своему фонетическому составу, трудности — всего 8 рядовъ, по 4 слова, для каждаго новаго ряда опытовъ — особыя. Таковы, напримѣръ, слова въ первомъ ряду: I. Слухъ: Libug, Bollis, Gohlin, Seufil. Въ четвертомъ ряду — IV зрѣніе: Ribog, Mallis, Kohlun, Teufor. Каждый рядъ повторялся въ опытахъ равное число разъ. Къ участію въ опытахъ ученики привлекались по-классно, въ 20 различныхъ классахъ начальныхъ школъ, начиная съ 1 до 6 года обученія (въ начал. шк. Германіи учатся 6 л.); всего было привлечено 3.000 уч. нач. школъ и 1.800 воспитанниковъ 1 и 2 курсовъ 10 классовъ учительской семинаріи 16—17 л.). При этихъ условіяхъ были произведены слѣдующія группы опытовъ:

I. Слухъ: диктантъ: а) слушаніе безъ движенія рѣчи; б) слушаніе съ тихимъ произношеніемъ, в) слушаніе съ громкимъ произношеніемъ.

II. Зрѣніе: чтеніе про себя, чтеніе громкое: а) зрѣніе безъ движеній рѣчи, б) зрѣніе съ тихимъ произношеніемъ, в) зрѣніе съ громкимъ произношеніемъ.

III. Складываніе по буквамъ.

IV. Списываніе.

Итоги опытовъ Лайя по вопросу объ обученіи орѳографіи:

	Ошибокъ на каждаго ученика.
I. *Слуховыя воспріятія* (диктантъ):	
а) безъ движенія рѣчи	3,04
б) съ тихимъ произнесеніемъ	2,69
в) съ громкимъ произнесеніемъ	2,25
II. *Зрительныя воспріятія:*	
а) безъ движеній рѣчи (чтеніе про себя)	1,22
б) съ тихимъ произнесеніемъ . , . . .	1,02
в) съ громкимъ произнесеніемъ	0,95
III. *Складываніе по буквамъ* (громкое)	1,02
IV. *Списываніе* (съ тихимъ произнесеніемъ) .	0,54

Упражненія эти производились въ каждомъ классѣ слѣдующимъ образомъ, Первая группа опытовъ. Рядъ словъ произносится громко учителемъ нѣсколько разъ, отъ 2-хъ до 5, обыкновенно пять разъ; ученики выслушиваютъ молча, съ сомкнутымъ ртомъ; затѣмъ пишутъ эти слова на листахъ, которые у нихъ отбираются (I а). Другой рядъ словъ также производится учителемъ, но выслушивается учениками съ тихимъ повтореніемъ ихъ, произнесеніемъ про себя, послѣ чего также пишется учениками наизусть (I б). Третій рядъ словъ выслушивается учениками нѣсколько разъ съ громкимъ ихъ повтореніемъ, произнесеніемъ вслухъ и затѣмъ также пишется ими наизусть (I в). Опыты второй группы состоятъ въ томъ, что ученики прочитываютъ нѣсколько разъ на стѣнной доскѣ новый рядъ словъ сперва про себя, молча (II а), потомъ рядъ другихъ словъ съ тихимъ произнесеніемъ (II б), наконецъ, третій рядъ словъ съ громкимъ произнесеніемъ (II в), послѣ чего ученики пишутъ слова наизусть. Третья группа опытовъ состоитъ въ томъ, что ученики, глядя на доску, складываютъ нѣсколько разъ слова, называя каждую букву громко, послѣ чего слова пишутся наизусть. Четвертая группа опытовъ состоитъ въ списываніи, нѣсколько разъ повторенномъ, съ написаннаго на доскѣ новаго ряда словъ, съ тихимъ произнесеніемъ ихъ; послѣ чего написанное закрывается, и ученики пишутъ тѣ же слова на листкахъ наизусть. Число повтореній для каждаго изъ этихъ 4 упражненій колеблется отъ 2 до 5.

Главное научное достоинство опытовъ Лайя состоитъ въ удачномъ подборѣ и цѣлесообразномъ расположеніи различныхъ видовъ письменныхъ упражненій, дающихъ возможность въ извѣстной степени изолировать другъ отъ друга и прослѣдить вліяніе отдѣльныхъ психо-физіологическихъ факторовъ на успѣшность обученія; измѣреніемъ успѣшности служитъ среднее число ошибокъ, приходящихся на долю каждаго ученика въ окончательной работѣ. Чѣмъ меньше число ошибокъ, тѣмъ болѣе успѣшнымъ должно считаться предшествовавшее упражненіе. Организація этихъ упражненій даетъ въ то же время основаніе судить о пси-

хо-физіологической причинѣ, обусловившей степень успѣшности. Такъ, первое изъ упражненій—диктантъ обнаруживаетъ, главнымъ образомъ, дѣйствіе слуха, слуховыхъ воспріятій и слухового вниманія, при чемъ къ этому фактору, въ этой группѣ опытовъ, постепенно присоединяется дѣйствіе другого фактора: вліяніе движеній рѣчи, произнесенія, сперва тихаго, потомъ громкаго; здѣсь мы видимъ что съ присоединеніемъ этого элемента къ простому, чистому диктанту (3,04) и затѣмъ, съ его усиленіемъ, успѣшность обученія возрастаетъ (2,69) (2,25). При переходѣ отъ слуховыхъ къ зрительнымъ впечатлѣніямъ замѣчается не только болѣе сильное повышеніе успѣшности, нежели раньше (1,22), но вообще самое сильное относительное повышеніе во всемъ ряду опытовъ. Это можно объяснить вступленіемъ въ дѣйствіе сразу двухъ новыхъ факторовъ: зрительныхъ цвѣтовыхъ воспріятій буквъ въ связи съ двигательными воспріятіями формы тѣхъ же буквъ (движенія глазныхъ мышцъ). Это — упражненіе, основанное на процессѣ чтенія. Далѣе, въ слѣдующемъ рядѣ опытовъ, къ этимъ двумъ факторамъ, цвѣтовому и зрительно-двигательному, присоединяется третій: движеніе органовъ произношенія, сперва тихое (1,02), потомъ громкое (0,95): подъ вліяніемъ этихъ факторовъ успѣшность обученія возрастаетъ еще болѣе. Далѣе успѣшность нѣсколько понижается при громкомъ складываніи словъ по буквамъ (1,02) и, наконецъ, достигаетъ самой высокой степени во всемъ ряду опытовъ—при списываніи (0,54). Участіемъ какихъ же неблагопріятныхъ факторовъ слѣдуетъ объяснить нѣкоторое пониженіе успѣшности при складываніи словъ по буквамъ? Лай объясняетъ это слѣдующимъ образомъ: ученики, глядя на доску, на которой написаны слова, и видя, напримѣръ, слово mellos, сперва произносятъ громко емъ, ель, ель, о, эсъ; этотъ процессъ обученія, самъ по себѣ крайне медленный, заключаетъ въ себѣ движенія при прознесеніи названій каждой буквы, совсѣмъ не соотвѣтствующія конечному результату, сліянію звуковъ въ единое цѣлое, и потому не только не подкрѣпляющія окончательнаго движенія, но, наоборотъ, ослабляющія его своимъ противорѣчіемъ, вносящія излишній без-

полезный расходъ энергіи. Что касается, наконецъ, самаго главнаго: благопріятныхъ психо-физіологическихъ условій списыванія съ тихимъ произнесеніемъ, которому принадлежитъ среди изученныхъ упражненій первое мѣсто, по успѣшности результатовъ, то для его объясненія надо обратить вниманіе, что въ этотъ процессъ входятъ слѣдующіе факторы: 1) зрительныя цвѣтовыя впечатлѣнія; 2) зрительно-двигательныя воспріятія формы; 3) соотвѣтствующія имъ движенія органовъ рѣчи, произнесеніе про себя; 4) движенія руки, контролируемыя зрительными впечатлѣніями. Въ этомъ упражненіи, сравнительно съ предыдущими, напримѣръ, съ чтеніемъ, встрѣчается совершенно новый, очень важный факторъ — *мышечныя движенія руки*. Кромѣ того, это упражненіе отличается вообще богатствомъ заключающихся въ немъ двигательныхъ элементовъ и полнотою своего состава: въ немъ совмѣщается дѣйствіе всѣхъ факторовъ при упражненіи въ правописаніи, кромѣ одного: звуковыхъ впечатлѣній. Общій выводъ, къ которому приводятъ данныя, добытыя опытами Лайя, состоитъ въ томъ, что самое важное значеніе въ процессѣ обученія правописанію принадлежитъ двигательнымъ факторамъ, затѣмъ фактору зрительному; слуховой же элементъ играетъ слабую роль.

Опыты Лайя были провѣрены преподавателемъ Гаггенмюллеромъ въ 3-мъ отдѣленіи (3-й годъ обученія) приготовительнаго класса гимназіи, при помощи нѣмецкихъ словъ со значеніемъ, и преподавателемъ Фуксомъ въ первомъ гимназическомъ классѣ (sexta), при помощи латинскихъ словъ, значеніе которыхъ не было еще извѣстно ученикамъ. Эти опыты, не отличающіеся такою полнотою и обстоятельностью постановки, какъ опыты Лайя, однако, дали блестящее подтвержденіе его выводовъ.

Итоги опытовъ Гаггенмюллера и Фукса.

	Нѣмецкія слова. Число ошибокъ на кажд. ученика (въ общемъ среднемъ выводѣ).	Латинск. слова.
Слушаніе съ закрытымъ ртомъ.	1,90	1,64
Зрѣніе „ „ „	0,76	0,90
Складываніе по буквамъ	0,35 (?)	0,82
Списываніе съ закрытымъ ртомъ.	0,29	0,43

Такимъ образомъ, продолжительные споры между предшественниками Лайя, Дистервегомъ, Борманомъ, Кельнеромъ и Керомъ, о томъ, какому чувству принадлежитъ болѣе важная роль при обученіи правописанію, слуху или зрѣнію, разрѣшился въ пользу признанія господствующаго значенія новаго элемента, на который раньше не было обращено вниманія, элемента движенія и двигательныхъ представленій. Лай основательно объясняетъ безплодность существовавшихъ до сихъ поръ споровъ между педагогами на этотъ счетъ тѣмъ, что прежнимъ педагогамъ были неизвѣстны многіе психологическіе факты, а равно и психологическій экспериментъ, съ которыми насъ знакомитъ теперь экспериментальная психологія, и которыми самому Лайю удалось воспользоваться съ такимъ успѣхомъ. Изъ этого слѣдуетъ заключить, что для современныхъ школьныхъ дѣятелей и учителей психологическія знанія составляютъ предметъ первой важности, что безъ этихъ знаній ни природный даръ, ни многолѣтняя опытность, ни высокое образованіе не могутъ спасти отъ крупныхъ ошибокъ.

Еще до организаціи своихъ главныхъ опытовъ Лай обратилъ вниманіе на вопросъ, съ какого текста слѣдуетъ упражнять учениковъ въ списываніи — съ печатнаго или письменнаго? На этотъ вопросъ одни изъ опытныхъ преподавателей, къ которымъ онъ обратился, отвѣчали, что печатныя буквы яснѣе, виднѣе, проще, имѣютъ вертикальное положеніе и красивѣе располагаются на бумагѣ; поэтому образъ печатнаго слова лучше запечатлѣвается, нежели образъ, состоящій изъ письменныхъ буквъ. Противоположное этому мнѣніе было высказано очень немногими:

по ихъ словамъ, письменными буквами обозначаются тѣ знаки, которые должны быть воспроизведены учениками, и потому письменный текстъ цѣлесообразнѣе печатнаго. Къ этому соображенію примкнулъ и психологическій анализъ процесса списыванія, сдѣланный Лайемъ. По его мнѣнію, здѣсь нужно обратить вниманіе на то, что послѣ воспріятія словъ въ печатномъ видѣ приходится дѣлать переводъ ихъ въ письменную форму: физіологическій процессъ усложняется, вслѣдствіе чего должно произойти больше ошибокъ. Кромѣ того, письменныя буквы проходятъ другъ за другомъ передъ глазами въ такой именно связи, въ какой онѣ воспроизводятся рукою, и вызванныя этими обстоятельствами движенія глазъ, при прослѣживаніи формы, оставляютъ слѣдъ въ двигательныхъ представленіяхъ, укрѣпляющихъ память письма; при списываніи съ печатныхъ буквъ, этого подкрѣпленія, этой связи нѣтъ. Кромѣ того, можно допустить, что воспріятіями письменныхъ буквъ вызываются соотвѣтствующія представленія движенія руки. Для повѣрки, имъ было организовано около 8 рядовъ опытовъ съ учениками начальныхъ школъ и съ юношами, учащимися въ учительской семинаріи; они были произведены въ разное время, при разныхъ настроеніяхъ пишущихъ и разнообразными способами переписыванія и дали слѣдующіе результаты, подтвердившіе правильность анализа Лайя.

Итоги опытовъ списыванія:

	Съ печатнаго текста. Ошибокъ на каждаго ученика.	Съ письменнаго текста.
Ученики начальн. школъ 1, 2, 3 года обученія	7,7	4,8
Слушатели учительской семинаріи 1 и 2 курса	0,88	0,43

Лай примѣнилъ какъ только что сообщенныя, такъ и

многія другія экспериментальныя данныя къ потребностямъ начальнаго обученія въ изданныхъ имъ учебныхъ пособіяхъ, существенная идея которыхъ состоитъ въ тѣсномъ сліяніи между собою предметныхъ уроковъ съ уроками языка и правописанія. Пособія эти имѣютъ практическій успѣхъ. Психологическія изслѣдованія Лайя вызвали очень сочувственное отношеніе со стороны извѣстныхъ европейскихъ психологовъ: Вундта, Цигена, Мюнстерберга, Селли и др., къ которымъ присоединились и нѣкоторые изъ филологовъ и практическихъ школьныхъ дѣятелей.

Извлекаемъ нѣсколько положеній методики Лайя по этому вопросу.

„Слѣдуетъ считать доказаннымъ,—говоритъ Лай,—что письменный текстъ, какъ наглядное пособіе при обученіи правописанію, почти вдвое лучше печатнаго текста.

Если упражненіе въ списываніи ведется согласно съ выраженными нами методическими требованіями, то изъ него не только исчезаютъ свойственные ему недостатки, но оно оказывается наилучшимъ упражненіемъ въ правописаніи.

Усвоеніе правилъ правописанія и грамматики имѣетъ цѣлью примѣнить процессъ обобщенія, группировки къ явленіямъ языка, чтобы изощрить вниманіе и пробудить критическое чутье къ орѳографическимъ формамъ; но для достиженія бѣглости правописанія правила не имѣютъ никакого прямого значенія.

При обученіи правописанію диктантъ долженъ примѣняться только какъ способъ испытанія, и то съ большою осторожностью и умѣренностью; но какъ способъ обученія правописанію, онъ долженъ быть устраненъ изъ школьнаго обихода, его слѣдуетъ запретить особымъ распоряженіемъ“.

Методика обученія правописанію Лайя вызвала не мало сочувственныхъ отзывовъ со стороны выдающихся психологовъ. Среди же критическихъ разборовъ его изслѣдованія особое мѣсто принадлежитъ весьма строгой критикѣ проф. Меймана въ его Лекціяхъ по экспериментальной

педагогикѣ [1]). Не отрицая, что они обязаны Лайю первымъ примѣненіемъ экспериментальнаго метода къ вопросамъ обученія правописанію, онъ старается, однако, преуменьшить, въ глазахъ читателей, научную и практическую цѣнность его изслѣдованія, доходя, въ этомъ стремленіи, до рѣзкихъ противорѣчій очевиднымъ фактамъ и самому себѣ. Оцѣнивая, напримѣръ, общіе итоги изслѣдованія Лайя, онъ приходитъ къ заключенію, что „зрительныя воспріятія (при чтеніи), сопровождаемыя тихимъ и громкимъ произнесеніемъ, занимаютъ приблизительно такое же мѣсто, какъ списываніе. Отсюда прежде всего видно, что гипотеза, которую Лай предпосылаетъ своимъ опытамъ, совершенно не подтверждается экспериментами“ (стр. 153 рус. перев.).

Между тѣмъ числа, къ которымъ относятся слова Мейманна: „приблизительно такое же мѣсто“—1,02; 0,95; 0,54—показываютъ, что списываніе даетъ, какъ-разъ наоборотъ, приблизительно вдвое лучшіе результаты. Послѣ этого явнаго противорѣчія фактамъ, Мейманъ продолжаетъ: „движенія, какъ таковыя, не имѣютъ существеннаго значенія для запечатлѣнія орѳографическихъ образовъ словъ (точно такъ же, какъ и для запечатлѣнія письменныхъ знаковъ); *движенія, выполняемыя при письмѣ, получаютъ значеніе только благодаря тому,* что *принуждаютъ* пишущаго *послѣдовательно* шагъ за шагомъ *анализировать съ помощью глаза и вниманія* находящіяся передъ нимъ *формы образовъ словъ,* что принуждаютъ вниманіе *долго останавливаться* на отдѣльныхъ письменныхъ знакахъ и благодаря этому обусловливаютъ собою, конечно, *гораздо болѣе основательный анализъ слова и гораздо болѣе прочное запечатлѣніе образа слова,* чѣмъ это возможно, напримѣръ, при мимолетномъ слышаніи слова во время диктанта“ (тамъ же, курсивъ подлинника).

Однако, болѣе внимательное и спокойное разсмотрѣніе результатовъ изслѣдованія Лайя показываетъ намъ, какъ

[1]) *Ernst Meumann:* Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, т. II, стр. 308 и д. Русскій переводъ: Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, подъ ред. прив.-доц. Н. Д. Виноградова, ч. III, стр. 146.

рельефно выдвигается во всѣхъ группахъ его опытовъ роль двигательнаго фактора; мы видимъ, что уже во II-й, III-й и IV-й группахъ *зрительныя воспріятія,* какъ составной элементъ испытуемаго способа обученія орѳографіи, входятъ пять разъ: зрительныя воспріятія безъ движеній рѣчи,—съ тихимъ произнесеніемъ,—съ громкимъ произнесеніемъ,—со складываніемъ по буквамъ,—со списываніемъ. Ясно, что зрительныя воспріятія, сами по себѣ, недостаточны, что они тѣмъ успѣшнѣе содѣйствуютъ цѣли обученія, чѣмъ большее количество двигательныхъ элементовъ къ нимъ присоединяется и чѣмъ энергичнѣе работа этихъ двигательныхъ элементовъ. Исключеній нѣтъ. Даже въ первой группѣ опытовъ, въ группѣ диктанта, участіе двигательнаго элемента вноситъ свою долю улучшенія получаемыхъ результатовъ. Почему наилучшіе результаты достигаются списываніемъ? Потому что въ составъ этого упражненія, кромѣ зрительно-цвѣтовыхъ воспріятій словъ, на помощь приходятъ элементы движенія изъ трехъ разныхъ источниковъ (чего не даетъ никакой другой способъ обученія орѳографіи): 1) зрительно-двигательныя воспріятія, при фиксаціи формы буквъ и словъ, 2) движенія органовъ рѣчи, при тихомъ произнесеніи, 3) движенія руки, связанныя съ осязательно-двигательными ощущеніями.

Изъ этого слѣдуетъ, что группировка опытовъ Лайя, вмѣстѣ съ ихъ общими числовыми итогами, заключаетъ въ себѣ полное научное оправданіе гипотезы о важнѣйшемъ значеніи двигательныхъ элементовъ въ актѣ обученія правописанію. Чтобы поколебать значеніе этой общепризнанной заслуги Лайя, Мейманъ пытается, какъ мы видѣли, противопоставить его идеѣ свою мысль о важности „*анализа формъ* при помощи глаза и вниманія“. Но что можетъ означать анализъ при помощи глазъ, какъ не движенія глазъ при фиксаціи формъ? Не грамматическій же анализъ имѣется здѣсь въ виду? Для ближайшаго опредѣленія этихъ неясныхъ словъ у Меймана не находится никакихъ разъясненій. Сосредоточиваясь затѣмъ на технической сторонѣ опытовъ Лайя, Мейманъ приводитъ рядъ интересныхъ замѣчаній различныхъ критиковъ о несовер-

шенствѣ нѣкоторыхъ пріемовъ выполненія; напримѣръ завѣшиваніе доски картой при писаніи по ней словъ, о возможности нарушенія равенства условій при пользованіи нѣкоторыми изъ нихъ. Но и здѣсь одни изъ требованій, предъявляемыхъ Мейманомъ, противорѣчатъ другимъ. Рекомендуя свое анализирующее списываніе и анализирующее произнесеніе (стр. 161), Мейманъ въ то же время совѣтуетъ обратиться къ опытамъ Гебельбеккера, убѣдительно доказывающихъ, „что чтеніе ребенка имѣетъ естественную тенденцію къ тому, чтобы избавлять себя отъ точнаго анализа элементовъ“ (стр. 164). Съ одной стороны, онъ упрекаетъ Лайя въ томъ, что его опыты, вслѣдствіе пользованія словами безъ значенія, стоятъ слишкомъ далеко отъ условій дѣйствительной учебной жизни, такъ какъ „въ школѣ обыкновенно не пишутъ безсмысленныхъ словъ“ (стр. 155); съ другой—онъ упрекаетъ его въ томъ, что его опыты стоятъ слишкомъ близко къ „принятымъ въ школѣ методамъ обученія правописанію“. Эту послѣднюю черту, вслѣдствіе которой его опыты „совсѣмъ не соотвѣтствуютъ рѣшающимъ психологическимъ точкамъ зрѣнія“, онъ признаетъ „главной ошибкой всей методики Лайя!“ (стр. 158—159). Напрасно русскимъ переводчикомъ устраненъ здѣсь восклицательный знакъ подлиннаго текста: онъ, вѣроятно, выражаетъ полное торжество критики надъ уничтоженнымъ противникомъ. Быть-можетъ, неспокойный характеръ критики Меймана происходитъ именно отъ того, что уже въ самомъ началѣ главы онъ задается цѣлью отнестись къ опытамъ Лайя „очень критически“, чтобы показать, что они не имѣютъ рѣшающаго психологическаго значенія. Во всякомъ случаѣ, критика Меймана, какъ бы она ни была сама по себѣ полезна, не въ состояніи ни поколебать, ни ограничить практическаго значенія выводовъ Лайя, состоящаго въ томъ, что диктантъ является, по даннымъ современной науки, наихудшимъ, а списываніе съ письменнаго текста—наилучшимъ способомъ обученія правописанію.

Изслѣдованія и опыты Лайя, обнимая область правописанія, въ узкомъ значеніи слова, не исчерпываютъ всѣхъ видовъ письменныхъ работъ, связанныхъ со всесторонними

воспитательными задачами школы; они не касаются самаго главнаго изъ этихъ видовъ: письменнаго изложенія мыслей и впечатлѣній, связаннаго съ воспитательнымъ и образовательнымъ чтеніемъ. Въ виду этого, разсмотримъ составленныя нами психологическія схемы письма и сравнимъ между собою элементы, входящіе въ составъ процессовъ изложенія мыслей, диктанта и списыванія.

Психологическія схемы процессовъ письма.

I.	II.	III.
Письменное изложеніе мыслей.	Диктантъ.	Списываніе съ письменнаго текста.
1. Мышленіе: образы воспоминанія.		
2. Движенія внутренней рѣчи (двигательныя представленія).	1. Слухов. впечат.	1. Зрительныя воспріятія (цвѣтовыя и двигат.).
3. Слуховые образы.	2. Движенія вн. рѣчи (двиг. предс.).	2. Движенія вн. рѣчи.
4. Зрительные образы (цвѣтовые и двигат.).	3. Зрительные обр. (цвѣт. и двигат.).	3. Зрительныя и двигательн. представленія.
5. Движенія руки (двигательн. представ.).	4. Движенія руки.	4. Движенія руки.
6. Зрительн. и мышечно-осязательн. воспріятія.	5. Зрит. и мышечно-осязат. воспріятія.	5. Зрительн. и мускульн.-осяз. воспріятія.
7. Контрольное мышленіе: предметное и формальное (о форм. словъ).	6. Мышленіе формальное (о формахъ словъ).	6. Мышленіе формальное (о формахъ словъ).

Первая схема (I) указываетъ на составъ полнаго нормальнаго процесса письма, не имѣя въ виду отклоненій, представляемыхъ субъектами слухового, зрительнаго или моторнаго типа. Этотъ процессъ раздѣляется на три части

(отмѣченныя поперечными линіями). Первая заключаетъ въ себѣ активную дѣятельность предметнаго мышленія, относящагося къ предмету изложенія. Вторая часть процесса обнимаетъ собою четыре момента (2, 3, 4, 5 въ 1-мъ, 1, 2, 3 и 4 во 2-мъ и 3-мъ). Это—та часть въ процессѣ изложенія мыслей, которая стремится принять автоматическій характеръ. Третья часть процесса (6 и 7 въ 1-мъ, 5 и 6 во 2-мъ и въ 3-мъ) составляетъ контрольную дѣятельность сознанія по отношенію къ полученнымъ результатамъ письма. Схема I, это—типъ полнаго, нормальнаго, свободнаго процесса письма: остановка и выборъ словъ зависятъ отъ пишущаго.

Сравнивая съ этою схемою схему диктанта, мы замѣчаемъ, что въ диктантѣ, во-первыхъ, отсутствуетъ активная дѣятельность живого, предметнаго мышленія, составляющая внутренній источникъ, исходный моментъ письменнаго изложенія. Процессъ диктанта начинается прямо со звуковыхъ впечатлѣній. Монотонные, растянутые до неузнаваемости звуки, издаваемые диктующимъ, падаютъ [1]), какъ однообразныя капли воды съ крыши, гипнотизируя живую образную мысль и направляя все вниманіе пишущаго на уловленіе неинтересныхъ, лишенныхъ значенія, звуковъ. Это—типъ связаннаго, несвободнаго процесса письма. Во-вторыхъ, самая важная особенность процесса диктанта связана съ понятіемъ о сильныхъ и слабыхъ психическихъ элементахъ. Первый и второй моменты этого процесса: слуховыя впечатлѣнія и движенія внутренней рѣчи — принадлежатъ къ числу сильныхъ психическихъ элементовъ у пишущаго ученика, такъ какъ *слуховыя впечатлѣнія*, колеблющія барабанную перепонку и раздражающія слуховой нервъ, врываются въ сознаніе пишущаго съ неотразимой силой, какъ реальныя ощущенія. Второй моментъ процесса, именно *внутренняя рѣчь*, на которую пишущій ученикъ переводитъ

---

[1]) Нерѣдко эти звуки получаютъ настолько нежелательный отпечатокъ индивидуальныхъ особенностей произношенія диктующаго, что съ ними могла бы успѣшно соперничать хорошая пластинка диктующаго граммофона.

внѣшнюю рѣчь диктующаго, есть продуктъ пріобрѣтеннаго имъ подражательнаго произношенія словъ, утвердившагося въ его памяти съ 1—2-лѣтняго возраста, подъ вліяніемъ рѣчи окружающей среды; слѣдовательно, этотъ элементъ есть также сильный психическій элементъ, какъ движеніе органовъ рѣчи, какъ навыкъ, закрѣпленный довольно давней привычкой. Третій элементъ этого процесса—зрительные печатные и письменные образы буквъ и словъ,—представляетъ собою, напротивъ, слабый психическій элементъ у пишущаго ученика по двумъ причинамъ: потому что его зрительные письменные образы поздняго происхожденія; онъ воспринялъ ихъ недавно, въ началѣ обученія, слѣдовательно, лѣтъ шесть спустя послѣ того, какъ къ нему начали прививаться *индивидуальныя, семейныя, областныя* и другія особенности рѣчи; слабый еще потому, что зрительные образы буквъ и словъ являются здѣсь *чистыми представленіями* (а не ощущеніями, какъ № 1), не подкрѣпляемыми никакими реальными элементами. Отъ чего же теперь зависитъ окончательный исходъ процесса, т.-е. орѳографическая правильность движеній руки? Все зависитъ отъ силы сопротивленія, которую способенъ оказать этотъ слабый элементъ двумъ предыдущимъ сильнымъ психическимъ элементамъ. Слѣдовательно, сущность диктанта состоитъ въ этой борьбѣ между вліяніемъ двухъ сильныхъ и одного слабаго элемента на окончательное движеніе руки. Онъ приводитъ дѣтей въ состояніе непосильной борьбы между однимъ слабымъ и двумя сильными психическими элементами. Его можно сравнить съ положеніемъ человѣка, котораго просятъ пройти ровно по комнатѣ, подкатывая ему въ то же время бревна подъ ноги. Обыкновенно эта борьба оканчивается большой побѣдой всѣхъ случайныхъ особенностей самихъ звуковъ, особенностей произношенія диктующаго и всѣхъ дѣтскихъ несовершенствъ внутренней рѣчи пишущаго. Только у дѣтей сильно развитого зрительнаго типа этотъ третій элементъ можетъ еще поспорить съ опасностью. Но въ языкахъ съ такой орѳографіей, какъ наша, при которой элементы произношенія постоянно противорѣчатъ зрительнымъ образамъ буквъ или допускаютъ двусмыс-

ленное и трехсмысленное толкованіе (ѣ, е, э), этотъ антагонизмъ психическихъ элементовъ при диктантѣ усиливается еще болѣе. Теперь понятно, что всякій процессъ диктанта не есть актъ разумнаго обученія письму, но скорѣе, крайне искусственное занятіе, сущность котораго состоитъ въ неблагопріятной, неравной борьбѣ психическихъ элементовъ письма. Вундъ въ новомъ (5-мъ) изданіи своей физіологической психологіи, разсматривая процессы рѣчи и письма, обратилъ вниманіе на другую сторону диктанта; „письмо подъ диктантъ, — замѣчаетъ онъ, — легче всѣхъ другихъ упражненій въ языкѣ, даже легче, чѣмъ повтореніе словъ, обращается въ безсмысленное занятіе“ (В. I, 317).

Мы не будемъ повторять сказаннаго объ особенностяхъ процесса списыванія. Прибавимъ только, что въ списываніи нѣтъ мѣста для такой непосильной борьбы элементовъ, какъ въ диктантѣ, въ особенности, если первый зрительный элементъ представляетъ собой письменный же текстъ: онъ даетъ спокойную и твердую опору всѣмъ остальнымъ.

Теперь, сравнивая между собою контрольную часть трехъ процессовъ письма, отмѣтимъ ту разницу между ними, что въ процессѣ письменнаго изложенія мыслей контроль сознанія направленъ не только на формальную, словесную, но и на реальную, т.-е. на предметную сторону рѣчи, между тѣмъ какъ въ двухъ другихъ процессахъ, какъ чисто орѳографическихъ упражненіяхъ, онъ направленъ только на буквенную, словесную сторону рѣчи; другая разница та, что въ диктантѣ для контроля нѣтъ иной почвы, кромѣ болѣе или менѣе слабыхъ зрительныхъ воспоминаній, между тѣмъ какъ въ списываніи предъ глазами твердая опора въ зрительныхъ впечатлѣніяхъ.

Изъ всего изложеннаго мы уже имѣемъ основаніе заключить, что диктантъ — господствующій у насъ видъ упражненій — какъ способъ обученія правописанію, безусловно отвергается современной наукой, представляя собой наихудшій, наименѣе успѣшный путь къ этой цѣли. Наоборотъ, списываніе съ письменнаго текста, при тихомъ произношеніи, у насъ почти неизвѣстное, должно быть при-

знано наиболѣе успѣшнымъ способомъ обученія правописанію, въ узкомъ значеніи слова, т.-е. въ смыслѣ правильнаго, согласнаго съ общепринятымъ начертанія словъ. Слѣдуетъ замѣтить, что въ составъ такимъ образомъ понимаемой грамотности совсѣмъ не входитъ грамотность синтаксическая и стилистическая и что вообще орѳографическія упражненія не обнимаютъ собою полнаго нормальнаго процесса письма — изложенія мыслей и впечатлѣній, которое должно составлять основной видъ письменныхъ упражненій во всякой школѣ. Поэтому списываніе, при указанныхъ условіяхъ, должно служить лишь важнымъ подспорьемъ, вспомогательнымъ упражненіемъ для укрѣпленія навыковъ, связанныхъ съ автоматической частью нормальнаго процесса письма [1]).

Прежде чѣмъ Лай, книга котораго вышла въ 1896 году, положилъ своими трудами основаніе психологической методики обученія и тѣмъ окончательно отнялъ почву у школьной рутины преподаванія, во Франціи, еще въ 1889 году, вопросъ о диктантѣ былъ поднятъ съ точки зрѣнія жизненныхъ практическихъ потребностей начальной народной школы. Онъ былъ поставленъ въ нѣкоторомъ отношеніи практичнѣе, нежели его формулируетъ Лай: министерство народнаго просвѣщенія нашло, что, для борьбы съ диктантомъ, надо начать именно съ экзаменовъ, и что устраненіе его на экзаменахъ было бы болѣе вѣрнымъ средствомъ борьбы, нежели запрещеніе на урокахъ.

---

[1]) Съ 1907 года у насъ начали появляться, подъ вліяніемъ открытій Лайя, пособія для обученія правописанію путемъ списыванія съ письменнаго текста: 1) *Н. Розановъ и Д. Харитоновъ*: „Обученіе правописанію". Практическое руководство для учениковъ младшаго отдѣленія начальныхъ училищъ. Способъ, основанный на опытной психологіи. М. 1907 г. ц 15 к. 2) *В. Ѳ. Бородичъ и С. И. Гречушкинъ*: Книга для списыванія. Первоначальное обученіе чистописанію и правописанію въ семьѣ и школѣ М. 1908 г. ц. 25 к. 3) *А. Я. Острогорскій*: Русское Правописаніе, руководство къ его наглядному изученію. Статьи для списыванія С. П. 1909 г. изд. 5-е ц. 17 к. 4) *А. И. Зачиняевъ*: Орѳографическая пропись. Вып. I. Начальныя упражненія. Съ иллюстраціями ц. 13 к. изд. 3-е. Вып. II. Повторительныя начальныя упражненія и правописаніе флексій; изд. 4-е 1909 г., ц. 25 к. Вып. III. Художественно-воспита-

Когда ученики обучаются орѳографіи словъ, имъ извѣстныхъ, употребляемыхъ ими въ своей собственной устной рѣчи,—разсуждалъ главный инспекторъ Каррэ,—это желательно и вполнѣ понятно; но когда отъ нихъ требуютъ умѣнья писать слова, значенія которыхъ они не сознаютъ, которыми сами не пользуются и, быть-можетъ, никогда не воспользуются—этого нельзя понять. Диктантъ на экзаменѣ долженъ быть замѣненъ письменнымъ изложеніемъ... Скажутъ, что испытуемые будутъ избѣгать употребленія словъ, орѳографія которыхъ имъ неизвѣстна. Дѣйствительно, это можетъ случиться; ученики сдѣлаютъ въ этомъ случаѣ то, что всѣ, что сдѣлаетъ и членъ академіи наукъ, когда онъ, колеблясь въ начертаніи слова, не желаетъ раскрывать словаря; и онъ воспользуется другимъ словомъ. Реформа эта привела бы къ послѣдствіямъ чрезвычайной важности.

1) Такъ какъ изложеніе на родномъ языкѣ сдѣлалось бы существенной частью экзамена, то учителя и ученики стали бы обращать на него больше вниманія. Это — важнѣйшее упражненіе, можно сказать, единственно необходимое; по выходѣ изъ школы, никто не занимается орѳогра-

---

тельные разсказы, съ оригин. офортами и рисунками художниковъ И. Я. Билибина, А. Л. Пятигорскаго и А. Н. Протопопова. Въ папкѣ ц. 40 к. 5) *Д. Д. Михайловъ*: Пособіе къ начальному изученію русскаго правописанія. С. П. 1909 г., ц. 35 к. 6) *Г. Г. Гуммъ*. Пиши грамотно! Вопросы, отвѣты и упражненія по рус. правописанію. Въ 3-хъ выпускахъ С. П. 1910 г. по 25 к. 7) *Всеволодъ Флеровъ*: Наглядные уроки письма. Кн. I ц. 20 к. Первые шаги. Кн. II. Правописаніе, ц. 25 к. С. П. 1910 г. 8) *Н. Островская*: Книга для списыванія, въ 3-хъ вып., по 20 к. С. П. 1911 г. (Независимо отъ этого теченія, ранѣе другихъ печатались письменнымъ шрифтомъ: 1) Т. Г. Лубенца: Родная Нива. Задачи для самостоят. письменныхъ упражненій прямымъ почеркомъ. Кіевъ 1903 г, изд. 4-е ц. 12 к. 2) Н. В. Тулуповъ: прописи правописанія, изд. 2-е М. 1903 г. ц. 15 к. Среди упомянутыхъ изданій, пособія А. И. Зачиняева выдѣляются непосредственнымъ знакомствомъ автора съ научными источниками и систематическимъ, творческимъ примѣненіемъ научныхъ данныхъ къ обновленію методовъ обученія. Выпускъ 3-й его Орѳографической прописи (ц. 40 к.) и Златоцвѣтъ ч. I кн. 2-я (ц. 40 к.), ч. II кн. 1-я (ц. 60 к.)—представляютъ собой первую въ учебной литературѣ попытку облегчить введеніе системы воспитательныхъ чтеній, вмѣсто хрестоматій, въ начальныхъ и среднихъ школахъ.

фическими диктантами, между тѣмъ какъ всякому представляется въ жизни надобность написать письмо семейнаго или дѣлового содержанія.

2) Эта мѣра устранила бы натаскиваніе, спѣшное приготовленіе къ экзамену.

3) Преподаватели прониклись бы убѣжденіемъ, что для того, чтобы научить дѣтей правильно писать, надо сперва научить ихъ правильно говорить, такъ какъ письменное изложеніе не что иное, какъ воплощеніе, изображеніе въ формѣ, доступной зрительнымъ ощущеніямъ, той самой рѣчи, которую каждый внутренно произноситъ про себя... Однимъ словомъ, это послужило бы толчкомъ къ окончательному и полному изгнанію изъ школы застарѣлыхъ, чисто словесныхъ упражненій, не приносящихъ дѣтямъ ни пользы, ни интереса и только извращающихъ здравыя понятія большинства преподавателей.

4) Наконецъ измѣнилась бы и постановка преподаванія. Обыкновенно дѣтей учатъ прежде всего тому, какъ пишутся слова, затѣмъ имъ объясняютъ значеніе слова и, наконецъ, но очень рѣдко, отъ слова обращаются къ идеѣ, имъ выражаемой. Слѣдовало бы поступать какъ разъ наоборотъ. Самъ разумъ, даже простой здравый смыслъ говорятъ намъ, что сперва надо знакомить дѣтей съ предметами и фактами, на основаніи ихъ выяснять общія понятія и идеи, потомъ учить ихъ словамъ, наиболѣе точно выражающимъ эти идеи, наконецъ, обучить ихъ тому, какъ они пишутся.

Инспектора начальныхъ школъ Франціи и въ настоящее время, пользуясь случаемъ, напоминаютъ преподавателямъ, что чтеніе книгъ и письменное изложеніе—болѣе важный предметъ обученія, нежели диктанты. И въ парламентѣ, при обсужденіи школьнаго бюджета въ февралѣ 1906 года, раздавались протесты народныхъ представителей противъ склонности учителей прибѣгать къ успокоительному для нихъ, никому не нужному диктанту.

У насъ вопросъ о диктантѣ былъ поднятъ еще въ 1885 г. В. П. Шереметевскимъ въ его извѣстной статьѣ „Объ орѳографіи вообще и о письмѣ подъ диктантъ въ особенности“, обращавшей вниманіе общества на своего

рода знаменіе времени, которое онъ назвалъ „диктантоманіей“. Утверждая, что правописаніе есть искусство зрительное, а не слуховое, онъ подробно останавливался на тѣхъ неблагопріятныхъ, во многихъ отношеніяхъ, условіяхъ, при которыхъ дѣтямъ приходится писать подъ диктантъ, и, прослѣживая тетрадки ученицъ женской гимназіи, приходилъ къ заключенію, что обученіе правописанію посредствомъ диктанта уподобляется безплодной Сизифовой работѣ. Послѣ В. П. Шереметевскаго въ постановленіяхъ Московскаго педагогическаго общества, учительскаго съѣзда обществъ взаимопомощи, — равно какъ въ сочиненіяхъ извѣстныхъ у насъ опытныхъ дѣятелей по начальной школѣ Н. Ѳ. Бунакова и В. П. Вахтерова обращалось вниманіе общества на существующее противорѣчіе между запросами народной жизни и односторонними требованіями экзаменовъ, сводящихъ дѣло къ диктанту. Съѣздомъ директоровъ народныхъ училищъ московскаго учебнаго округа, въ маѣ 1907 года, постановлено ходатайствовать предъ мин. н. п. объ устраненіи диктанта на экзаменахъ въ начальныхъ училищахъ.

Для иллюстраціи вопроса, небезынтересно остановиться на фактѣ, представляющемъ общественно-педагогическій интересъ. Съ 1903 года, по распоряженію московскаго училищнаго совѣта, диктанты на экзаменахъ учениковъ, оканчивающихъ курсъ въ московскихъ городскихъ начальныхъ училищахъ, гдѣ учится болѣе 55000 дѣтей, отмѣнены; они замѣнены письменными изложеніями; матеріаломъ для этихъ послѣднихъ служатъ присылаемые изъ управы (изъ числа составленныхъ учителями) тексты статей, прочитываемыхъ ученикамъ во время экзамена. Такую мѣру вообще нельзя было бы не привѣтствовать, она могла бы оказать благотворное вліяніе на постановку преподаванія родного языка, въ смыслѣ ослабленія его формальнаго характера, если бы эта мѣра сопровождалась, со стороны училищнаго совѣта, какимъ-либо методическимъ освѣщеніемъ ея значенія въ глазахъ учащихъ, если бы способы ея примѣненія на практикѣ и достигаемые результаты подвергались всестороннему обсужденію. Къ сожалѣнію, этого не было сдѣ-

лано, и большинство учащихъ, не отдавая себѣ яснаго отчета въ ея значеніи, продолжаетъ усердно заниматься диктантами, несмотря на отмѣну ихъ на экзаменѣ; тѣмъ болѣе, что на пріемныхъ экзаменахъ въ 4-классныя городскія училища по положенію 1872 года сохранены диктанты. Кромѣ того, учащіе не видятъ никакой существенной разницы между диктантами и тѣми „изложеніями“, какія пишутся теперь на экзаменахъ. Дѣло въ томъ, что матеріалъ для экзаменныхъ изложеній продолжаютъ черпать изъ крошечныхъ „хрестоматійныхъ“ отрывковъ, прочитываемыхъ два раза подъ рядъ, въ теченіе 5 — 10 минутъ, послѣ чего ученикамъ предоставляется писать на память то, что они двукратно прослушали. При такихъ условіяхъ получается, конечно, не изложеніе впечатлѣній и мыслей, а лишь посильное фотографированіе отрывка, путемъ слуховыхъ впечатлѣній. Между тѣмъ произведенная перемѣна могла бы послужить живымъ толчкомъ въ сторону реальнаго направленія преподаванія, если бы, вмѣсто „хрестоматійныхъ“ отрывковъ, чтеніе на экзаменѣ представляло собой нормальный, хорошо обставленный урокъ воспитательнаго и образовательнаго чтенія, за которымъ слѣдовало бы изложеніе впечатлѣній.

Послѣ необходимаго отступленія въ область научно-педагогическихъ идей нашего времени, вернемся къ разсмотрѣнію дѣйствующей программы начальныхъ школъ.

Въ ней настоящимъ центромъ тяготѣнія, предметомъ, которому отведено господствующее мѣсто, при обученіи родному языку, является, безспорно, правописаніе съ грамматикой. Именно правописанію принадлежитъ здѣсь главная роль, грамматика же является ближайшимъ средствомъ осуществленія этой цѣли. Объ этомъ въ объяснительной запискѣ говорится въ слѣдующихъ опредѣленныхъ выраженіяхъ: „Введеніе въ учебный курсъ начальнаго народнаго училища свѣдѣній изъ грамматики имѣетъ главною цѣлью облегчить учителю объясненіе, а ученикамъ — запоминаніе важнѣйшихъ правилъ правописанія“. Но, спрашивается, какимъ логическимъ путемъ для дѣтей нашего темнаго народа, дѣтей, обучающихся въ школѣ всего три года, вѣр-

нѣе, три зимы, въ періодъ дѣтства, въ теченіе котораго они должны забрать съ собой, на всю жизнь, все, что можетъ быть удѣлено школой на ихъ долю изъ запасовъ современныхъ знаній и просвѣщенія, какимъ образомъ, для нихъ важнѣйшей потребностью при обученіи родному языку могла оказаться именно техника орѳографіи? На этотъ вопросъ нѣтъ удовлетворительнаго отвѣта или, вѣрнѣе сказать, есть только одинъ отвѣтъ: программа начальныхъ школъ не выработана изъ своей почвы, при содѣйствіи мѣстныхъ общественныхъ и педагогическихъ силъ; она была составлена чиновниками, не отвѣтственными предъ народомъ и обществомъ и потому равнодушными къ интересамъ народнаго просвѣщенія. Погоня за техникой орѳографіи всегда служила у насъ однимъ изъ орудій, прикрывающихъ постороннія цѣли; она пала тяжкимъ бременемъ на учениковъ начальной школы, такъ какъ отвлекла вниманіе отъ единственно цѣнной при данныхъ условіяхъ грамотности: грамотности въ изложеніи мыслей, грамотности стилистической. Мы просматривали письменныя работы по литературѣ слушателей одной изъ московскихъ народныхъ аудиторій, вышедшихъ изъ трехгодичной начальной школы. Предъ нами уже люди взрослые, жаждущіе просвѣщенія. Въ ихъ работахъ почти не замѣтно вліянія правилъ орѳографіи, которой они когда-то обучались. Да не все ли равно, стоитъ у него ѣ или е? Эти письменныя работы обращаютъ на себя вниманіе тѣмъ, что въ нихъ нерѣдко просится наружу глубокое чувство, пробивается серьезная критическая мысль, но слова, предложенія и порядокъ ихъ расположенія не повинуются пишущему, его мысль не находитъ себѣ естественнаго исхода, сколько-нибудь яснаго и законченнаго выраженія. Вотъ въ чемъ его несчастье!

Обращаясь къ методической сторонѣ программы, мы видимъ, что она считаетъ усвоеніе, запоминаніе учениками объясненныхъ учителемъ *правилъ* правописанія и *свѣдѣній* изъ грамматики ближайшимъ и самымъ цѣлесообразнымъ средствомъ научить учениковъ правильно писать и говорить. За это заблужденіе въ методикѣ, по крайней мѣрѣ, нельзя

особенно упрекать программу. Дѣйствительно, во многихъ написанныхъ лѣтъ пятьдесятъ тому назадъ грамматикахъ на первой же страницѣ сообщалось, что грамматика учитъ говорить и писать. Если теперь въ эту истину никто уже не вѣритъ и даже не опровергаетъ ее, то виноі этому не программы, давно не обновлявшіяся, а наука и жизнь, ушедшія впередъ. Насколько предположеніе, будто при обученіи письму вся сила въ запоминаніи правилъ, овладѣло методической частью нашей программы, можно судить по тому безразличію, объясняемому отсутствіемъ психологической критики, съ которымъ рекомендуются въ нихъ всѣ упражненія, когда-либо существовавшія: списываніе, письменное изложеніе по вопросамъ и безъ нихъ, письмо выученнаго наизусть, составленіе описаній, письменная передача прочитаннаго, чтеніе разборчивыхъ рукописей, письмо подъ диктовку словъ и предложеній, диктовка объяснительная, диктовка провѣрочная, диктовка повторительная. Диктовка проведена по всѣмъ тремъ годамъ обученія. Составитель программы, внесшій въ нее столько разнообразныхъ упражненій, могъ, конечно, предполагать, что какое-нибудь изъ нихъ приведетъ къ цѣли! Но среди всѣхъ этихъ болѣе или менѣе формальныхъ упражненій самое важное и необходимое отсутствуетъ: именно письменное изложеніе впечатлѣній и мыслей въ связи съ воспитательнымъ и образовательнымъ чтеніемъ. То, что разумѣется въ нашей программѣ подъ письменнымъ изложеніемъ и передачею прочитаннаго, сводится, въ большинствѣ случаевъ, къ такъ-называемому переложенію небольшихъ статей и басенъ изъ одной формы въ другую, граничащее на практикѣ съ упражненіемъ въ искаженіи текста. Надо съ грустью отмѣтить, что въ теченіе мрачныхъ для педагогической мысли минувшихъ десятилѣтій нѣсколько вышедшихъ у насъ методикъ преподаванія родного языка, брали на себя задачу разъяснять, чему слѣдуетъ учить въ начальныхъ школахъ, рекомендуя съ полнымъ критическимъ безразличіемъ всѣ эти виды письменныхъ упражненій и такимъ путемъ поддерживая сгустившійся мракъ въ педагогической средѣ. Мы приходимъ къ заключенію, что методиче-

скій отдѣлъ программы, какъ и всѣ другіе отдѣлы, требуетъ серьезной, глубокой переработки, чтобы стать въ уровень съ требованіями современной методики и психологіи, съ авторитетными мнѣніями государственныхъ и практическихъ дѣятелей и въ особенности съ истинными интересами учащихся въ начальныхъ школахъ.

Но, быть-можетъ, теперь намъ совсѣмъ не нужны ни методическія указанія въ программѣ, ни общіе, обязательные для всѣхъ мѣстностей, учебные планы начальной школы, и выработку тѣхъ и другихъ лучше предоставить вліянію съѣздовъ, курсовъ, мѣстныхъ органовъ самоуправленія? Все это—вопросы, стоящіе на очереди, ожидающіе законодательнаго рѣшенія. Въ настоящее же время мы переживаемъ самый трудный фазисъ борьбы, когда необходимо продолжать культурно-просвѣтительную дѣятельность въ то время, какъ устарѣвшій школьный законъ безвозвратно осужденъ наукой, жизнью, чуткимъ народнымъ инстинктомъ, между тѣмъ какъ мѣстные служители стараго порядка продолжаютъ руководить школой, черпая свои надежды въ каждомъ періодѣ реакціи, отдѣляющемъ отъ нихъ грядущій обновляющій законъ.

VI.

Экспериментальное изслѣдованіе класснаго чтенія.

Было время, когда педагогическіе споры считались самыми безплодными вслѣдствіе крайней субъективности въ пріемахъ доказательства мысли и убѣжденія противника: спорящія стороны не могли часто договориться до опредѣленныхъ выводовъ просто потому, что высшимъ мѣриломъ правильности своихъ взглядовъ считали только свой личный, болѣе или менѣе продолжительный опытъ, свои личныя впечатлѣнія. Опытность никогда не утратитъ своего значенія; но она сдѣлалась аргументомъ, недостаточнымъ и неубѣдительнымъ, если на помощь къ личной педагогической опытности — понятію расплывчатому и неопредѣлен-

ному — не присоединятся опредѣленные, произведенные учителемъ *опыты* въ занимающей его учебно-воспитательной области; отъ педагоговъ, опирающихся на свои наблюденія, требуется точное, обстоятельное описаніе условій, при которыхъ эти наблюденія были произведены; лишь точная регистрація всѣхъ условій способна придать наблюденіямъ научную цѣнность. Достоинство научно поставленнаго педагогическаго *опыта* состоитъ прежде всего въ томъ, что онъ стремится вывести педагогическій вопросъ изъ смутной области субъективныхъ воспоминаній, часто безотчетныхъ школьныхъ обычаевъ и традицій и ставитъ его на твердую почву наблюденія дѣйствительныхъ фактовъ, засвидѣтельствованныхъ въ моментъ ихъ наблюденія, зарегистрованныхъ и обобщенныхъ. Когда для опыта примѣняется пріемъ *массоваго опроса,* показательная сила и убѣдительность добытыхъ данныхъ увеличивается, вслѣдствіе значительнаго числа сгруппированныхъ однородныхъ фактовъ, наблюдаемыхъ при опредѣленныхъ, точно описанныхъ обстоятельствахъ и условіяхъ опыта. Самонаблюденіе и наблюденіе одного человѣка, провѣряется, въ этомъ случаѣ, самонаблюденіями сотенъ и тысячъ другихъ. Наконецъ, самая цѣнная сторона педагогическихъ опытовъ состоитъ въ томъ, что возможныя при всякомъ методѣ несовершенства, неправильности въ самой постановкѣ опыта и невѣрные, вслѣдствіе этого, итоги всегда подлежатъ дальнѣйшей повѣркѣ, контролю, критикѣ, воспроизведенію ихъ въ той же или въ иной обстановкѣ другими экспериментаторами, и такимъ образомъ создаютъ, вмѣсто субъективнаго убѣжденія, возможность преемственной разработки педагогическихъ вопросовъ. Однимъ изъ такихъ пріемовъ изслѣдованія служитъ массовый опросъ дѣтей для выясненія ихъ собственнаго отношенія, ихъ душевныхъ чувствъ и настроеній, вызываемыхъ тѣми или другими мѣрами воспитательнаго воздѣйствія.

Къ экспериментальному изслѣдованію класснаго чтенія, я былъ приведенъ, прежде всего, наблюденіемъ постановки чтенія на родномъ языкѣ въ нашихъ начальныхъ и среднихъ школахъ. Постановка чтенія въ школахъ производила

впечатлѣніе чего-то ненормальнаго, не соотвѣтствующаго задачамъ правильнаго развитія дѣтей, ихъ дѣйствительнымъ потребностямъ. Впослѣдствіи я встрѣтилъ подкрѣпленіе своему мнѣнію не только въ заявленіяхъ нашихъ учителей и учительницъ о новой, назрѣвающей потребности, но и въ педагогической литературѣ другихъ странъ, напримѣръ, въ сочиненіи норвежской писательницы Элленъ Кей, въ признаніяхъ нѣкоторыхъ швейцарскихъ учителей и психологовъ, выражавшихъ горькія сѣтованія въ виду замѣчаемаго ими несоотвѣтствія между добросовѣстными усиліями учителей и учительницъ сдѣлать начальную школу полезной для развитія дѣтей и тѣми ничтожными результатами, которые достигаются на практикѣ [1]). Мои впечатлѣнія убѣждали меня въ томъ, что одной изъ причинъ подобнаго рода неудачъ является господствующая постановка класснаго чтенія. Эта постановка, освящена вѣковой традиціей, укрѣплена педагогическими и издательскими обычаями, поддерживается одобреніемъ школьной администраціи — и тѣмъ не менѣе, она противорѣчитъ природѣ дѣтей и воспитательнымъ задачамъ школы. Казалось, что лучшимъ средствомъ провѣрки правильности этого предположенія могло бы служить экспериментальное изслѣдованіе самой существенной его части, путемъ опроса самихъ дѣтей. Опросъ долженъ выяснить дѣйствительные интересы дѣтей школьнаго возраста по отношенію къ чтенію, къ формѣ, содержанію и способу чтенія, и такимъ путемъ уяснить и другой практическій вопросъ, нужны ли такъ-называемыя хрестоматіи въ качествѣ книгъ для класснаго чтенія. Въ послѣднее время въ трудахъ Лобзина, Штерна, Наги, Клапареда, Меймана, Нечаева, Годдара и др. выдвигается задача, которая должна составить видный и интересный отдѣлъ экспериментальной педагогики: это — всестороннее изученіе *дѣтскихъ интересовъ*, ихъ видовъ, происхожденія, біологическаго и психологическаго значенія, наконецъ, законовъ постепеннаго ихъ роста и развитія. Вид-

[1]) Эд. Клапаредъ: Психологія ребенка и экспериментальная педагогика, рус. перев. подъ редакціей Д. Ф. Кацарова. С.-П. 1911 г., стр. 12- 13.

ное мѣсто среди сочиненій этого рода принадлежитъ книгѣ проф. женевскаго университета *Эд. Клапареда.* Это — очеркъ психологіи дѣтства въ связи съ главнѣйшими данными и задачами экспериментальной педагогики, отличающійся *увлекательной ясностью изложенія* и въ то же время *научной основательностью.* Первая часть даетъ общую картину душевнаго развитія дѣтей, въ которой эволюція дѣтскихъ *интересовъ* поставлена въ живую связь *съ біологическимъ значеніемъ дѣтства,* дѣтскихъ игръ и дѣтской подражательности.

Въ противоположность дисциплинарному, *суровому духу* въ воззрѣніяхъ старой школы, вся задача современнаго воспитанія сводится, по мнѣнію Клапареда, къ возбужденію въ дѣтяхъ *интереса,* какъ источника энергіи, преодолѣвающей препятствія во всякомъ трудѣ и дѣятельности человѣка. И воспитаніе, и преподаваніе должны быть основаны на приспособленіи принимаемыхъ мѣръ къ внутреннимъ интересамъ дѣтей. Для осуществленія этого принципа, система современнаго воспитанія должна подвергнуться коренному преобразованію. Авторъ устанавливаетъ три главныхъ стадіи въ постепенной смѣнѣ дѣтскихъ интересовъ: стадія психическихъ пріобрѣтеній и опытовъ, стадія организаціи силъ и оцѣнки впечатлѣній и стадія творческая.

Большое вниманіе на изученіе интересовъ дѣтей обращено въ „Современной экспериментальной психологіи“ Нечаева. Обнаружить истинные интересы дѣтей, по его мнѣнію, это значитъ *„обнаружить точки зрѣнія, наиболѣе доступныя ученикамъ даннаго возраста, вскрыть такіе запросы, на разрѣшеніе которыхъ они съ удовольствіемъ готовы были бы приложить всю энергію своего вниманія“.* Изъ разнообразныхъ пріемовъ достиженія этой цѣли онъ выдѣляетъ *„опросы, прямо направленные на выясненіе при помощи самихъ учащихся ихъ господствующихъ интересовъ“.* Но этотъ прямой опросъ онъ признаетъ не вполнѣ достаточнымъ средствомъ изслѣдованія въ томъ случаѣ, когда опросъ затрогиваетъ слишкомъ интимныя стороны душевной жизни, которыя могутъ обусловить неискренность отвѣта. Въ своихъ собственныхъ изслѣдованіяхъ онъ отдаетъ пред-

почтеніе косвенному способу опредѣленія интересовъ посредствомъ возбужденія ассоціацій на тѣ или другія слова, напр., пріятное, непріятное и т. п. Въ его изслѣдованіяхъ мы не разъ встрѣчаемся съ вопросомъ объ отношеніи учащихся къ чтенію; но вопросъ этотъ является здѣсь лишь побочнымъ, случайнымъ эпизодомъ въ изслѣдованіи, объединенномъ другой задачей: выясненіемъ взаимнаго отношенія между ассоціаціями внѣшняго и внутренняго характера; здѣсь интересъ къ чтенію учащихся проявляется какъ одна изъ ассоціацій на слово „пріятное“ среди другихъ, указывающихъ на интересы къ ѣдѣ, спанью, движеніямъ и т. д.—условіе, при которомъ интересъ къ чтенію *не могъ обрисоваться самостоятельно* и въ достаточной для опредѣленнаго возраста полнотѣ: часть этого интереса, можно думать, скрылась подъ другими рубриками, напримѣръ, *искусство, науки, отпускъ*. Въ связи съ этими наблюденіями были произведены опросы учащихся *о любимой книгѣ*. А. П. Нечаевъ, а вслѣдъ за нимъ *Пфейферъ* въ Вюрцбургѣ, пользовались для этой цѣли несовершеннымъ пріемомъ опроса: они предлагали учащимся „написать на бумагѣ *заглавіе, фамилію автора* или *родъ тѣхъ книгъ*, которыя имъ болѣе всего нравятся“. Такой пріемъ, конечно, вызываетъ серьезныя возраженія; заглавіе той или другой любимой книги, а еще менѣе названіе любимаго автора или рода сочиненій, указанное учащимся, не можетъ дать основаніе, чтобы видѣть въ этомъ обнаруженіе интереса *опредѣленнаго характера;* одна и та же книга или авторъ могутъ интересовать съ самыхъ разнообразныхъ точекъ зрѣнія, производить впечатлѣніе самыми различными своими сторонами и заключенными въ нихъ элементами, и потому естественно, что результаты подобнаго опроса не могутъ дать качественно однородныхъ показаній, которыя можно было бы суммировать. Между тѣмъ нельзя не присоединиться къ общей руководящей мысли пр. Нечаева, что *„систематическія наблюденія надъ тѣмъ, какого рода книга по-преимуществу нравится учащимся, могутъ служить важнымъ средствомъ изслѣдованія ихъ интересовъ“*.

Проф. *Мейманъ*, согласно съ другими психологами, при-

знаетъ *главнымъ зломъ традиціонной* педагогики установленіе такихъ правилъ и нормъ воспитанія, которыя недостаточно обоснованы и оправданы требованіями самой дѣтской природы. Онъ останавливаетъ вниманіе преимущественно на изслѣдованіяхъ *дѣтскихъ идеаловъ*, въ родѣ произведеннаго въ Геттингенѣ американскимъ профессоромъ *Годдаромъ*, у котораго дѣти писали отвѣты на слѣдующіе вопросы: „На кого изъ *видѣнныхъ* тобой людей или о комъ ты что-нибудь слышалъ или читалъ, скорѣе всего хотѣлъ бы быть похожимъ? Почему? Или кѣмъ хочешь ты сдѣлаться и почему? Чью личность берешь ты за образецъ и почему?..“ Значеніе подобныхъ изслѣдованій, по мнѣнію Меймана, состоитъ „не только въ томъ, что посредствомъ ихъ мы изучаемъ развитіе одной изъ важнѣйшихъ сторонъ дѣтской душевной жизни, но изъ знакомства съ дѣтскими идеалами мы пріобрѣтаемъ также *цѣнныя мѣрила для сужденія о всей нашей системѣ воспитанія* и о *способности нашихъ отдѣльныхъ школъ къ созданію идеаловъ*“. Не останавливаясь здѣсь на вопросѣ, существуетъ ли у дѣтей предполагаемый предметъ изслѣдованія—*идеалы*, замѣтимъ только, что изъ пріемовъ, которыми пользовался самъ Мейманъ, не всѣ могутъ быть признаны удовлетворительными. Нельзя, напримѣръ, признать правильнымъ полученіе отвѣтовъ отъ дѣтей младшаго возраста путемъ *бесѣды съ ними класснаго учителя*, въ виду податливости дѣтей внушенію, которое здѣсь невольно можетъ быть произведено какъ со стороны руководителя бесѣды, такъ и со стороны участвующихъ въ бесѣдѣ товарищей.

Венгерскій психологъ *Наги*, въ статьѣ *„Развитіе интереса у дѣтей“*, пытается на основаніи своихъ и чужихъ наблюденій установить періоды развитія дѣтскихъ интересовъ отъ рожденія до 10-лѣтняго возраста. Онъ предлагаетъ пять ступеней этого развитія: 1) Чувственный интересъ; 2) Субъективный интересъ; 2) Объективный интересъ; 4) Опредѣленный постоянный интересъ; 5) Логическій интересъ. Подъ субъективнымъ фазисомъ развитія дѣтскихъ интересовъ онъ разумѣетъ тотъ, когда ребенокъ, въ возрастѣ отъ 7 лѣтъ, интересуется окружающими предметами

лишь насколько они могутъ *подать ему поводъ къ какимъ-либо самостоятельнымъ движеніямъ* или удовлетворить его стремленію къ самодѣятельности. Но какъ бы ни были интересны замѣчанія Наги, надо принять во вниманіе, что они относятся только къ двумъ дѣтямъ — его племяннику и племянницѣ, надъ которыми онъ велъ систематическія наблюденія въ теченіе 4 лѣтъ. Однимъ изъ существенныхъ недостатковъ такого рода изслѣдованій дѣтскихъ интересовъ является тотъ, что при оцѣнкѣ сдѣланныхъ изъ нихъ выводовъ, трудно сказать, насколько они составляютъ *проявленія индивидуальныхъ особенностей дѣтей данной семьи* и въ какой степени могутъ считаться общими свойствами большинства. Предложенныя Наги ступени развитія дѣтскихъ интересовъ далеко не исчерпываютъ вопроса.

Лобзинъ и *Штернъ* производили опросы дѣтей о любимомъ предметѣ обученія въ школѣ, предлагая только *два* вопроса—о самомъ любимомъ и самомъ нелюбимомъ предметѣ преподаванія. Въ результатѣ оказалось у Штерна, что *самымъ любимымъ* предметомъ въ изученныхъ имъ нѣмецкихъ народныхъ школахъ были *гимнастика 28% дѣтей,* и *рисованіе 23%;* изъ теоретическихъ предметовъ первое мѣсто занимала *исторія 14,5%*. *Самымъ же нелюбимымъ* изъ преподаваемыхъ предметовъ былъ *нѣмецкій языкъ — чтеніе и грамматика 26%* и *химія 25%*. Въ женскихъ же народныхъ школахъ нѣмецкій языкъ оказался нелюбимымъ еще въ большей степени: *31%*. Нельзя не замѣтить, что самая постановка вопроса о любимомъ предметѣ преподаванія слишкомъ широка; предметъ преподаванія заключаетъ въ себѣ для ученика слишкомъ много разнообразныхъ элементовъ, отъ которыхъ зависитъ отнесеніе его учащимся къ любимымъ или нелюбимымъ; сюда входитъ содержаніе уроковъ, методъ преподаванія, характеръ употребляемыхъ учебниковъ, личность самого учителя и отношеніе его къ дѣтямъ. Очень *небольшія числа процентныхъ отношеній* показываютъ, что, при рѣшеніи вопроса, *дѣтскіе голоса разбились* и не въ состояніи были образовать большинства.

Обзоръ литературы вопроса приводитъ къ заключенію,

что пріемы изученія дѣтскихъ понятій и интересовъ очень разнообразны, научная ихъ цѣнность неодинакова, вслѣдствіе чего одни методы должны пополняться другими; но всего важнѣе то, что для разработки практическихъ вопросовъ воспитанія уже намѣченъ правильный путь, открывающій возможность совмѣстной дѣятельности для психологовъ и педагоговъ.

Излагаемое здѣсь изслѣдованіе соприкасается, со своей теоретической стороны, съ областью изученія дѣтскихъ интересовъ въ томъ возрастѣ, когда у дѣтей, подъ вліяніемъ школы, начинаютъ складываться объективные, постоянные интересы; со своей же практической, прикладной стороны, оно входитъ въ экспериментальную методику начальнаго обученія.

Хотя въ теченіе 9 лѣтъ я нѣсколько разъ обращался къ собиранію фактическаго матеріала въ школахъ разныхъ типовъ, но слѣдовалъ одному общему плану и старался пользоваться одинаковыми пріемами изслѣдованія. Пріемъ, котораго я держался, относится не къ тому способу американскихъ анкетъ, когда отвѣты опрашиваемыхъ даются письменно, на большомъ разстояніи, при совершенно неизвѣстныхъ условіяхъ. Употребленный мною способъ опроса относится къ массовымъ класснымъ наблюденіямъ, соединеннымъ съ методомъ выбора, которыя даютъ возможность наблюдателю не только получить отъ каждаго учащагося устный отвѣтъ, но и знать, съ кѣмъ онъ имѣетъ дѣло, и наблюдать, въ какомъ душевномъ состояніи субъектъ даетъ свои показанія [1]). Въ первый разъ, въ 1900 году, я опросилъ лично 206 своихъ учениковъ реальнаго училища и кадетскаго корпуса и, при содѣйствіи другихъ, 114 ученицъ института и городского пріюта, всего 320 учащихся, въ возрастѣ отъ 9 до 16 лѣтъ.

---

[1]) Значеніе такого рода статистическихъ опросовъ опредѣляется, напримѣръ, въ дидактикѣ Лая слѣдующими словами: „Для дидактики важно не только знать, какъ отдѣльный ученикъ отнесется къ той или другой дидактической мѣрѣ, но и узнать, *сколько учениковъ изъ ста* отнесутся къ ней такимъ или инымъ образомъ, т.-е. каково отношеніе къ ней класса, въ среднемъ“. (Лай: Экспериментальная дидактика, рус. перев. подъ ред. А. Нечаева, С.-П. 1906 г., стр. 455).

Во второй разъ, въ декабрѣ 1908 года, подъ моимъ руководствомъ было опрошено 186 ученицъ приготовительнаго и трехъ младшихъ классовъ (1, 2 и 3) московской женской гимназіи въ возрастѣ отъ 7 до 15 лѣтъ. Для участія въ этомъ опросѣ были привлечены слушательницы 8-го педагогическаго класса, въ которомъ я преподаю методику начальнаго обученія. Поэтому, слѣдуетъ прежде всего разъяснить, *какія мѣры были приняты для того*, чтобы слушательницы, *впервые участвующія* въ организаціи педагогическаго опроса, могли надлежащимъ образомъ къ нему подготовиться, сумѣли понять значеніе научно-педагогическихъ наблюденій и отнестись къ нимъ серьезно. Необходимую теоретическую подготовку слушательницы 8-го класса получили изъ разныхъ источниковъ: онѣ ее имѣли въ нѣсколькихъ посѣщенныхъ ими лекціяхъ по экспериментальной психологіи А. Н. Бернштейна, кромѣ того, на урокахъ психологіи А. А. Иванцова въ 8 классѣ, наконецъ, у меня на урокахъ методики начальнаго обученія. Затѣмъ онѣ ознакомились практически съ учащимися въ младшихъ классахъ, посѣщая классные уроки въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ. Приняли активное участіе въ организаціи опроса 21 слушательница (изъ 49), распредѣливъ для этого между собою 7 классовъ: 2 приготовительныхъ, 1 первый, 2 вторыхъ и 2 третьихъ. Ближайшей цѣлью опроса было ознакомленіе слушательницъ съ дѣтьми, съ составомъ учащихся тѣхъ классовъ, гдѣ имъ предстояло давать пробные уроки и, вмѣстѣ съ тѣмъ, — практическое усвоеніе нѣкоторыхъ пріемовъ экспериментальной методики, требующей изученія особенностей дѣтской природы, какъ индивидуальныхъ, такъ и общихъ.

Учащимся дѣтямъ предложены были пять группъ вопросовъ:

I. Что больше любите читать: разсказы, стихи или басни?

II. Какъ любите читать: самой, или слушать, какъ читаютъ другіе, напримѣръ, учительница?

III. О чемъ больше любите читать: о людяхъ, о животныхъ или о природѣ?

IV. Какіе любите читать разсказы: короткіе, какъ въ

хрестоматіи, страницы въ 2—3, или длинные, страницъ въ 10, цѣлую книжку?

V. Что больше любите читать: фантазію—выдумку, или правду?

Эти вопросы, съ дополненіями, внесенными въ нихъ профессорами Россолимо и Бернштейномъ, подали поводъ проф. Нечаеву замѣтить, что этотъ методъ опроса не является вполнѣ научнымъ на томъ основаніи, что онъ заставляетъ „спускаться съ высоты научной терминологіи и пользоваться тѣмъ языкомъ, который понятенъ испытуемымъ". (Труды 2-го Всерос. съѣзда по педагогической психологіи, стр. 336). Но на какомъ языкѣ обращаются всѣ экспериментаторы къ дѣтямъ, какъ не на вполнѣ для нихъ понятномъ? Ясность постановки вопросовъ можетъ только повысить, а не понизить степень научности самаго опроса. Пользуясь, наоборотъ, языкомъ, мало понятнымъ для испытуемыхъ, мы могли бы получить невѣрные отвѣты и ненаучные результаты [1]).

Спрашивающимъ предоставлялось прибѣгать къ наглядным пріемамъ его разъясненія: напримѣръ, первый вопросъ можно было построить такъ: „Положимъ, мы пойдемъ съ тобой въ книжный магазинъ, и тамъ намъ покажутъ три книги, одну изъ разсказовъ, другую — полную стиховъ, третью—басенъ: какую изъ нихъ ты себѣ выберешь? Вообще для всѣхъ классовъ были установлены однообразныя правила опроса.

1. Каждая ученица должна быть спрошена отдѣльно, въ отсутствіи другихъ ученицъ.

2. Передача другимъ содержанія вопросовъ и отвѣтовъ нежелательна.

3. Отвѣты должны быть даны совершенно свободно, лишь послѣ того, какъ предложенный вопросъ сталъ вполнѣ ясенъ и понятенъ.

4. Каждый положительный отвѣтъ: предпочитаю, люблю,

---

[1]) „Ces expressions ne sont pas d'un style relevé, mais elles ont l'avantage d'être facilement comprises". Binet et Simon: Le developpement d'l'intelligence, L'anné psychol. 1908 p. 87.

нравится отмѣчается въ протоколѣ знакомъ I, отрицательный: не люблю, не нравится—чертой—.

5. Протоколъ подписывается руководительницей и двумя помощницами. Руководительница ставитъ вопросы, помощницы слѣдятъ за правильностью опроса и записей.

Для устраненія вліянія на содержаніе отвѣтовъ дѣтской подражательности, рекомендовалось спрашивать каждую по окончаніи занятій, передъ уходомъ домой. Когда дѣти спрашивали, для чего это нужно, имъ отвѣчали, что желаютъ знать ихъ мнѣніе и вкусъ, чтобы выбирать для чтенія соотвѣтствующія книги. Кромѣ отвѣтовъ на вышеуказанныя пять группъ вопросовъ, въ протоколъ вносились, въ случаѣ надобности, *„дополнительныя замѣчанія и наблюденія“*, касавшіяся отдѣльныхъ ученицъ, характеризовавшія ихъ душевное состояніе во время отвѣтовъ. Подведеніе общихъ итоговъ опроса и переводъ полученныхъ данныхъ въ процентныя отношенія производились сообща, на урокахъ методики.

Сопоставивъ числовыя данныя этого опроса 186 ученицъ женской гимназіи съ итогами опроса 320 учащихся 1900 года, мы получили слѣдующую сравнительную таблицу.

ТАБЛИЦА I.

Сравнительная таблица.

Вопросы:	I.				II.		III.			IV.		V.	
	Число спрошен.	Разсказы?	Стихи?	Басни?	Самому читать?	Слушать?	О людяхъ?	О животныхъ?	О природѣ?	Длинные?	Короткіе?	Правду?	Выдумку, фантазію?
	въ % %.												
1900 г. . .	320	80	22	6	80	27	84	29	—	93	9	85	22
1908 г. . .	186	85	20	4	84	20	81	13	20	90	13	83	23

Здѣсь обнаружилось замѣчательное сходство въ распредѣленіи процентныхъ отношеній дѣтскихъ показаній, когда къ изслѣдованію были привлечены дѣти одной и той же общественной среды. Эта близкая аналогія указывала на существованіе нѣкоторой закономѣрности въ проявленіяхъ дѣтскихъ интересовъ, въ связи съ существующими условіями класснаго чтенія. О результатахъ этихъ изслѣдованій мною былъ сдѣланъ докладъ въ засѣданіи Кружка Психологической Лабораторіи при Московскомъ Педагогическомъ Собраніи, по обсужденіи котораго Кружкомъ было высказано пожеланіе продолжать опросъ дѣтей о чтеніи, по этому плану, въ школахъ другихъ типовъ и внести нѣкоторыя дополненія въ постановку вопросовъ. По предложенію проф. Г. И. Россолимо, было принято: дополнить вопросъ V („Выдумку — фантазію“) словомъ „сказка“ и измѣнять порядокъ предложенія вопросовъ въ каждой группѣ, для устраненія односторонняго вліянія этого порядка на отвѣты. По предложенію проф. А. Н. Бернштейна, было принято внести въ вопросъ III, о людяхъ? — подраздѣленіе этого вопроса: о какихъ людяхъ, взрослыхъ или дѣтяхъ? и къ вопросу IV, — если будетъ выражено учащимися предпочтеніе короткихъ разсказовъ или длинныхъ, спрашивать, какіе разсказы считаютъ они короткими, какіе длинными, — записывая отвѣты въ рубрику „дополнительныхъ замѣчаній“.

Подъ вліяніемъ этихъ пожеланій Кружка, я обратился, для организаціи дальнѣйшаго опроса учащихся, къ помощи учителей и учительницъ 18 городскихъ школъ, 9 мужскихъ и 9 женскихъ, и встрѣтилъ съ ихъ стороны полное сочувствіе цѣлямъ изслѣдованія и энергическое содѣйствіе, хотя время — апрѣль и май — было для этого, въ нѣкоторомъ отношеніи, неблагопріятно [1]). Тѣмъ не менѣе опросъ еще одной тысячи учащихся былъ законченъ въ началѣ

[1]) Пользуюсь случаемъ еще разъ выразить глубокую благодарность гг. учителямъ и учительницамъ городскихъ училищъ — мужскихъ: Лефортовскихъ 2-го, 3-го, 4-го, Красносельскаго 2-го, Басманнаго, Петровско-Басманнаго, Николаевскаго, 2-го Сыромятническаго, Петровско-Пречистен-

мая. Въ каждую изъ школъ были доставлены бланки для веденія протоколовъ, съ правилами опроса, и предложены необходимыя разъясненія. Особый интересъ этого опроса заключался въ выясненіи вліянія, какое можетъ оказать на отношеніе дѣтей къ чтенію другой типъ школы, другая среда, меньшая степень ихъ культурной подготовки.

Такимъ путемъ, послѣ трехъ рядовъ опроса, были получены числовыя данныя, общіе результаты которыхъ выражены здѣсь въ таблицѣ III. Изъ числа 1600, опрошенныхъ дѣтей, точныя записи о возрастѣ имѣются только о 1239, которыхъ распредѣленіе по возрастамъ показано въ т. II; изъ него видно, что данныя опроса о чтеніи относятся преимущественно къ школьному возрасту отъ 9 до 13 лѣтъ.

ТАБЛИЦА II.

Распредѣленіе по возрастамъ.

Возрастъ:	7 л.	8 л.	9 л.	10 л.	11 л.	12 л.	13 л.	14 л.	15 л.	Всего.
Число. ...	2	15	105	297	382	296	110	41	11	1259

Прежде, чѣмъ коснуться общихъ выводовъ, остановимся на выясненіи нѣкоторыхъ частностей и особенностей, таблицы III.

скаго; женскихъ: Маріинскаго, Ольгинско-Мясницкаго 3-го, Лефортовскаго 3-го, Андроньевскаго, Рогожскаго 3-го, Маріинско-Пресненскаго, Ольгинско-Бутырскаго, 4-го Арбатскаго, Краснопрудскаго 1-го и Отдѣленія малолѣтнихъ Городского Работнаго Дома.

ТАБЛИЦА III.

Группа вопросовъ:			I.			II.		III.				IV.		V.	
Показанія учащихся.	Число учащихся.	Возрастъ.	Разсказы?	Стихи?	Басни?	Самому читать?	Слушать?	О людяхъ?	Взрослыхъ или дѣтяхъ?	О животныхъ?	О природѣ?	Длинные разсказы?	Короткіе?	Правду?	Сказку?
	Показанія въ %%.														
Среднихъ школъ.....	591	7—16	83	19	5	82	24	85	(37 : 33)	23	20	93	10	85	20
Городскихъ начальн. училищъ..	1009	8—15	76	23	10	82	23	65	(38 : 31)	31	25	76	26	80	26
Ученицъ г. нач. учил.	384	8—14	84	29	10	82	26	80	(36 : 50)	20	28	71	34	83	29
Учениковъ гор. нач. училищъ..	625	8—15	73	20	10	82	21	56	(38 : 18)	38	23	79	21	78	24
Въ общемъ итогѣ.....	1600	7—16	79	22	8	82	23	72	(37 : 33)	28	24	82	20	82	24

Если мы прослѣдимъ по этимъ числовымъ даннымъ, какъ рѣшаются основные вопросы учащимися среднихъ школъ сравнительно съ учениками городскихъ училищъ, то замѣтимъ, что хотя они разрѣшаются въ одномъ и томъ же смыслѣ и направленіи, но у первыхъ болѣе рѣшительно, рѣзко, отчетливо; у вторыхъ—съ меньшей степенью дифференціаціи, разборчивости, нѣсколько менѣе рѣзко. Это можно объяснить не какимъ-либо различіемъ въ постановкѣ класснаго чтенія, но нѣсколько болѣе развитымъ вкусомъ къ чтенію, воспитаннымъ на болѣе богатомъ матеріалѣ у первыхъ, нежели у вторыхъ. Другая особенность, на которую слѣдуетъ обратить вниманіе, касается употребленнаго метода или пріема опроса. Примѣненный здѣсь пріемъ отличается отъ обыкновеннаго статистическаго опроса тѣмъ, что вопросы предлагались группами, среди нихъ отвѣчающій долженъ былъ сдѣлать опредѣлен-

ный выборъ. Если бы каждый, въ дѣйствительности, далъ одинъ отвѣтъ, то сумма всѣхъ процентныхъ чиселъ должна была бы составить 100. Но въ таблицѣ этого нѣтъ, потому что у нѣкоторыхъ вопросъ вызывалъ колебанія, и отвѣчающій давалъ нѣсколько рѣшеній, выбирая, напримѣръ, и разсказы, и стихи, и правду, и сказку.

Вслѣдствіе этого, полученныя здѣсь разности, сравнительно съ числомъ 100, указываютъ, сколько было случаевъ колебаній при рѣшеніи вопроса путемъ выбора. Если мы выдѣлимъ эти разности, то получимъ данныя, характеризующія число колебаній по разнымъ вопросамъ и поламъ, напримѣръ, у учащихся городскихъ школъ.

ТАБЛИЦА IV.

Число случаевъ колебаній учащихся городскихъ школъ въ %%.

Вопросы:		I.	II.	III.		IV.	V.	
	Число спрошенныхъ.	Разсказъ? стихи или басни?	Самому читать или слушать?	О людяхъ о животн.? или о прир.?	О взрослыхъ или о дѣтяхъ?	Длинные или короткіе?	Правду или сказку?	Число случаевъ колебаній?
Учениковъ.....	625	3	3	17	0	0	2	25
Ученицъ.....	384	23	8	28	8	5	12	82
Всего.....	1009	26	11	45	6	5	14	107

Изъ этой таблицы видно, что только вопросы III и I возбуждали замѣтное число случаевъ колебаній и что у дѣвочекъ число колебаній было гораздо больше, нежели у мальчиковъ. Кромѣ того, привлекаетъ къ себѣ вниманіе (въ т. III) различіе въ отношеніяхъ учениковъ и ученицъ къ разсказамъ о взрослыхъ людяхъ и о дѣтяхъ: въ то время, какъ ученики гораздо чаще предпочитаютъ разсказы о взрослыхъ, ученицы, наоборотъ, чаще — о дѣтяхъ, что слѣдуетъ объяснить, быть-можетъ, большею ихъ чувстви-

тельностью по отношенію къ маленькимъ дѣтямъ, къ которымъ онѣ чаще обращаются и въ жизни, и въ играхъ.

Изъ замѣтокъ, сдѣланныхъ въ протоколахъ опроса о томъ, какъ относились дѣти къ предложеннымъ вопросамъ, можно заключить, что отвѣты дѣвочекъ отличались болѣе эмоціональнымъ оттѣнкомъ, нежели отвѣты мальчиковъ. Одна ученица 2-го класса замѣтила: „Стиховъ и басенъ очень не люблю“; другая сказала: „Люблю очень длинные разсказы, во всю книгу“; въ 3-мъ классѣ одна: „Люблю стихи, въ которыхъ выражено чувство“, другая: „Басни ненавижу“. Въ 4-мъ классѣ одна ученица: „Мы не дѣти, чтобы любить сказки“; другая выразила свое мнѣніе условно: „Если веселые разсказы, то короткіе; если печальные, то длинные“; третья: „Басни терпѣть не могу“; четвертая: „Люблю очень длинные, безъ конца“; пятая: „Басни очень не люблю“; шестая: „Люблю разсказы про школьную жизнь“; пятая: „Только не басни“; шестая: „Стиховъ терпѣть не могу“. Въ реальномъ училищѣ было замѣчено только три характерныхъ отвѣта: одинъ — „басни очень не люблю“, другой—„короткихъ разсказовъ не читаю“, третій—„какъ можно длиннѣе“. Изъ 30 ученицъ женскаго института, сдѣлавшихъ замѣчанія о характерѣ любимаго чтенія, 12 ученицъ высказали свою симпатію къ разсказамъ „грустнымъ, трогательнымъ“, 6 — къ разсказамъ „страшнымъ“, 3—къ „смѣшнымъ“, 3—къ тѣмъ, при которыхъ „много картинъ“. и т. д. Однимъ ученикомъ 1-го класса реальнаго училища было заявлено предпочтеніе короткихъ разсказовъ сравнительно съ длинными и мотивировано такъ: „Начнешь читать длинный, и позабудешь про уроки“.

Остановимся теперь на самомъ главномъ вопросѣ: что говорятъ намъ общіе итоги объ интересѣ дѣтей къ чтенію? Опросъ 1600 учащихся въ возрастѣ, преимущественно, отъ 9 до 13 лѣтъ, соотвѣтствующемъ времени обученія въ начальной школѣ и въ первыхъ трехъ классахъ средней, показываетъ, что *дѣти больше всего интересуются длинными, законченными разсказами, въ которыхъ рѣчь идетъ о людяхъ, взрослыхъ и малыхъ; они сравнительно мало интересуются стихами и описаніями природы; еще менѣе—*

баснями и короткими отрывками; они высоко цѣнятъ изображеніе правды и очень низко—фантастическія сказки.

Такова картина дѣтскихъ интересовъ къ чтенію, рисуемая полученными числовыми данными. Трудно думать, чтобы эти общіе, постоянно повторяющіеся, аналогичные результаты, извлеченные изъ опросовъ, произведенныхъ нѣсколько разъ, въ школахъ разныхъ типовъ, въ средѣ дѣтей различной культурной и образовательной подготовки, изъ опросовъ, въ организаціи и осуществленіи которыхъ принимали участіе психологи и многіе педагоги-практики,—чтобы данныя, полученныя при такихъ условіяхъ, были очень далеки отъ дѣйствительности. Но если данныя, полученныя на поставленные такимъ образомъ вопросы, близки къ истинѣ, то они тѣмъ болѣе требуютъ отъ насъ строгаго психологическаго анализа, какъ съ точки зрѣнія степени ихъ достовѣрности, такъ и въ отношеніи ихъ внутренняго смысла и значенія.

Оцѣнивая полученные результаты, прежде всего, въ отношеніи степени ихъ точности, нельзя не замѣтить, что вопросы II-й и V-й группы требуютъ болѣе осторожнаго истолкованія, нежели остальные.

Чтобы объяснить себѣ отвѣты учащихся на вопросы II-й группы, — предпочитаютъ ли они сами читать, или слушать чтеніе, слѣдуетъ учесть не только возможность, но неизбѣжность разныхъ общихъ вліяній на характеръ отвѣтовъ. Во-первыхъ, дѣтямъ свойственно стремленіе ко всякой активной дѣятельности, въ которой имъ принадлежитъ самостоятельная роль, и потому они, при равныхъ условіяхъ, предпочтутъ сами дѣйствовать, нежели подвергаться дѣйствію на нихъ со стороны другихъ, независимо отъ качества и глубины получаемыхъ при этомъ впечатлѣній, въ анализъ которыхъ они не входятъ. Во-вторыхъ, читая книгу самостоятельно, они не чувствуютъ надобности въ непрерывномъ вниманіи, прерываютъ свое чтеніе, гдѣ хотятъ. Наконецъ, въ-третьихъ, на характеръ данныхъ отвѣтовъ не могла не оказать своего дѣйствія господствующая традиціонная система обученія, при которой учащимся чаще приходится слышать въ классѣ плохое чтеніе

своихъ товарищей, нежели хорошо поставленное чтеніе самого учителя или учительницы. Если бы въ школахъ система организованныхъ воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній въ классѣ получила распространеніе, тогда, надо думать, поднялось бы число дѣтскихъ голосовъ въ пользу слушанія.

Что касается V-го вопроса—объ оцѣнкѣ дѣтьми фантастическаго элемента въ литературныхъ чтеніяхъ, сравнительно съ правдой, то здѣсь необходима оговорка, вытекающая изъ самого существа поставленнаго вопроса. Постановка его должна внушать сомнѣніе: могутъ ли дѣти отличать правду отъ сказки и выдумки настолько, чтобы давать сознательную оцѣнку читаемаго матеріала, съ точки зрѣнія заключающейся въ немъ правды или вымысла? Если во внѣшнемъ окружающемъ ихъ мірѣ они не въ состояніи, при отсутствіи твердыхъ понятій о законахъ природы, сколько-нибудь точно и увѣренно разграничивать между собою области возможнаго и невозможнаго, фантастическаго и реальнаго, то въ состояніи ли они сдѣлать это съ точностью по отношенію къ воспроизведеніямъ этой дѣйствительности въ словесныхъ образахъ? Хотя у дѣтей школьнаго возраста такой строгой разграничивающей способности еще нѣтъ, тѣмъ не менѣе, въ ихъ показаніяхъ слѣдуетъ видѣть выраженіе ихъ *понятій объ интересномъ чтеніи*, выраженіе ихъ живой потребности получать въ читаемомъ матеріалѣ реальную правду, т.-е. впечатлѣнія, сопровождаемыя сознаніемъ, что все это дѣйствительно было, а не простая выдумка. Гораздо большую степень точности, ясности, близости къ даннымъ психологіи школьнаго возраста слѣдуетъ признать за числовыми величинами, рѣшающими вопросы I, III и IV.

Обратимся теперь *къ освѣщенію* этихъ установленныхъ опросомъ фактовъ, характеризующихъ отношеніе учащихся къ чтенію. Предпочтеніе, оказываемое дѣтьми цѣльнымъ разсказамъ значительнаго объема, сравнительно съ отрывками и баснями, имѣетъ серьезное психологическое основаніе. Этотъ фактъ можетъ быть объясненъ путемъ анализа впечатлѣнія, производимаго, какъ на взрослаго человѣка,

такъ и на малаго, чтеніемъ художественнаго произведенія. Эстетическое удовольствіе, доставляемое чтеніемъ, представляетъ собой не мгновенный и простой, но длительный и сложный психическій процессъ, требующій опредѣленнаго времени для своего образованія, для наростанія входящихъ въ его составъ воспріятій и переживаній.

Первыя строки повѣсти оставляютъ читателя холоднымъ, равнодушнымъ; требуется даже усиліе, чтобы прочитать первую главу. Интересъ вырастаетъ не сразу, а постепенно, по мѣрѣ того, какъ намѣченныя фигуры, взаимныя отношенія очерченныхъ лицъ, среда, ихъ окружающая, проявленія ихъ характеровъ, въ разныхъ положеніяхъ,—свяжутся между собой въ одно цѣлое и обратятся уже въ знакомые, легко узнаваемые образы. Тогда только образуется интересъ къ дальнѣйшему развитію отношеній, доставляющій удовольствіе, захватывающій вниманіе, уносящій, наконецъ, воображеніе въ идеальный міръ развернутаго разсказа. Дѣтьми школьнаго возраста переживаются точно такіе же моменты художественныхъ воспріятій въ доступной имъ сферѣ, какъ и взрослыми — въ своей. Образованіе внутренняго интереса подчиняется тѣмъ же законамъ, требующимъ извѣстной продолжительности впечатлѣній для своего проявленія. Поэтому, стихотвореніе, басня или короткій анекдотъ не въ состояніи пробудить въ нихъ серьезнаго художественнаго интереса, который смогъ бы, по своей увлекательности, соперничать съ силой и глубиной впечатлѣнія, производимаго законченнымъ длиннымъ разсказомъ.

„Когда мы приступаемъ къ чтенію литературнаго произведенія,—говоритъ Суріо [1]),—то оно представляетъ собой лишь печатный текстъ, который надо разобрать; первоначальный процессъ чтенія этого текста, оставляя еще свободнымъ воображеніе, требуетъ лишь нѣкотораго усилія мысли съ нашей стороны. Но мало-по-малу образы становятся яснѣе и ярче, они начинаютъ являться сами собой, завладѣваютъ нами вполнѣ, и, наконецъ, мы уносимся въ идеальный міръ. Вотъ почему извѣстная продолжительность

1) *Paul Souriau:* La suggestion dans l'art, P. 1893, pp. 204—205.

процесса чтенія необходима для возникновенія художественнаго дѣйствія разсказа. Басни Лафонтена, какъ бы ни были онѣ хороши, не вполнѣ нравятся дѣтямъ. Онѣ ихъ интересуютъ, но не восхищаютъ. Онѣ слишкомъ кратки и не даютъ возможности дѣтямъ перенестись въ воображаемый, любимый ими міръ. Едва только воображеніе успѣло тронуться въ путь, какъ басня кончилась. Длинный прозаическій разсказъ имъ гораздо болѣе по душѣ. Перечитывая сборникъ образцовыхъ отрывковъ, мы нерѣдко поражены безцвѣтностью описаній, которыя намъ казались такими чудными въ цѣломъ сочиненіи. Я сейчасъ прочиталъ, для опыта, нѣсколько такихъ страницъ изъ Золя, Додэ, Лоти, Шеврильона, изъ числа именно тѣхъ, которые сильно поразили мое воображеніе при первомъ чтеніи. Нѣтъ, ужъ не то! Краски словно потускнѣли. Дѣло въ томъ, что, читая книгу, мы подходимъ къ этимъ мѣстамъ уже взволнованными, съ возбужденнымъ, подготовленнымъ воображеніемъ, чувствительнымъ къ малѣйшимъ внушеніямъ. Здѣсь же мы совершенно спокойны. Слова писателя тѣ же, но они потеряли свою силу, потому что мы вышли изъ сферы вліянія его таланта".

Другое обстоятельство, связанное съ процессомъ художественнаго впечатлѣнія, которое надо принять во вниманіе для должной оцѣнки обнаруженныхъ фактовъ дѣтской психологіи, касается роли образовъ воспоминанія въ этомъ процессѣ. Сила творческихъ образовъ обусловливается ихъ способностью пробуждать многочисленные и живые образы воспоминанія изъ пережитаго опыта. Въ жизненномъ опытѣ, переживаемомъ дѣтьми и привлекающемъ ихъ вниманіе, наиболѣе видная роль принадлежитъ, какъ извѣстно, элементамъ эмоціональнымъ и двигательнымъ. И если дѣти въ разсказахъ отдаютъ предпочтеніе людямъ, какъ главному предмету своего интереса, сравнительно съ животными и природой, то это происходитъ оттого, что въ разсказахъ о людяхъ (взрослыхъ и дѣтяхъ), они находятъ наибольшее количество знакомыхъ, яркихъ образовъ, оживляющихъ ихъ воспоминанія, и наиболѣе богатый источникъ движенія, происшествій. Для дѣтей, не привыкшихъ еще,

какъ взрослые, къ оцѣнкѣ мелкихъ деталей, интересъ изображаемаго обусловливается, прежде всего, крупными линіями поэтическаго рисунка, живою нитью происшествій. Этимъ объясняется очень низкая оцѣнка ими описаній природы въ разсказахъ, такъ какъ описанія эти являются обыкновенно элементами, задерживающими движеніе. Надо помнитт, что описанія охотно выпускаются при чтеніи не только дѣтьми, но и взрослыми, мало-развитыми въ литературномъ отношеніи читателями, когда они заинтересованы развитіемъ дѣйствій и событій. Однако, было бы ошибочно думать, на этомъ основаніи, что явленія природы, сами по себѣ, не въ состояніи интересовать дѣтей школьнаго возраста. Для пробужденія этого интереса, необходимо только изучать съ ними природу не въ видѣ книжныхъ, отвлеченныхъ описаній, но въ формѣ наглядныхъ предметныхъ уроковъ и опытовъ, въ осуществленіи которыхъ они могли бы принимать сами дѣятельное участіе.

Особаго вниманія, среди результатовъ опроса, заслуживаетъ многочисленность дѣтскихъ голосовъ учащихся, отвергнувшихъ сказку и выдумку, какъ матеріалъ для чтенія, и отдавшихъ предпочтеніе правдѣ. Трудно думать, чтобы ихъ отрицательное отношеніе къ сверхъестественному, сказочному элементу являлось здѣсь чѣмъ-нибудь исключительнымъ. Напротивъ, здѣсь, скорѣе, проявилось одно изъ свойствъ дѣтской души, на которое до сихъ поръ было мало обращено вниманія. Этотъ фактъ указываетъ на процессъ развитія въ дѣтяхъ эстетическаго чувства, первыя сознательныя проявленія котораго, въ поэтическихъ воспріятіяхъ, совпадаютъ съ накопленіемъ въ ихъ опытѣ запаса реальныхъ образовъ; онъ согласуется и съ требованіемъ правдоподобія, какъ съ однимъ изъ основныхъ началъ поэтическаго творчества. Мнѣніе о томъ, будто у дѣтей существуетъ особая потребность въ сказкахъ, что имъ присуще стремленіе къ міру волшебныхъ грезъ и призраковъ—все это было крайне преувеличено педагогами старой школы, вслѣдствіе недостатка точныхъ наблюденій. Дѣтямъ нравится сказка до тѣхъ поръ, пока они ее принимаютъ за правду. Сами дѣти, очевидно, не требовали

бы сказокъ, если бы взрослые не навязывали имъ усердно этой потребности, не отдавая себѣ отчета въ происхожденіи такой привычки взрослаго поколѣнія. Сказки и легенды, во времена господства народнаго невѣжества, были единственнымъ поэтическимъ наслѣдіемъ, которымъ оно могло дѣлиться съ подростками: въ нихъ сохранялись отголоски отжившей культуры, призраки вымершихъ боговъ, утратившихъ свой жизненный смыслъ и авторитетъ въ современной культурѣ. Когда возникла народная школа, а дѣтская художественная литература еще не выработалась, пришлось для дѣтскаго чтенія поневолѣ выбирать изъ того же источника наиболѣе реальные элементы [1]). Къ этой традиціи присоединились еще романтическія стремленія почитателей сказочной поэзіи: ея наивность показалась достаточнымъ основаніемъ, чтобы заставить ее служить орудіемъ воспитанія дѣтскаго ума. И вотъ, элементы ужаснаго, жестокаго, невозможнаго, — волшебники, чудовища, змѣи, драконы и привидѣнія, феи и принцессы сдѣлались, въ глазахъ многихъ, принадлежностью дѣтскаго чтенія и, вмѣстѣ съ тѣмъ, новымъ источникомъ суевѣрій, безпричиннаго страха, безсонницъ, боязни темноты и другихъ болѣе или менѣе ненормальныхъ послѣдствій этого вліянія. Мы примѣнили бы здѣсь слова, сказанныя Бинэ по аналогичному поводу: „есть что-то коробящее въ этомъ насиліи надъ личностью, которая не можетъ еще защищаться“ [2]). Теперь наступаетъ время, когда становится возможной и необходимой защита дѣтской души, съ одной стороны, отъ всѣхъ засоряющихъ воображеніе и задерживающихъ правильное развитіе элементовъ чтенія, съ другой—отъ навязыванія дѣтямъ матеріала для чтенія, менѣе всего ихъ интересующаго и не соотвѣтствующаго потребностямъ воспитанія.

Перехожу къ выясненію связи между результатами произведеннаго опроса и современной постановкой класснаго чтенія. Здѣсь необходимо замѣтить, что экспериментальное

---

[1]) *К. Д. Ушинскій:* Руководство къ преподаванію по Р. Сл., ч. I-я, стр. 63—64.

[2]) Бинэ: „Современныя идеи о дѣтяхъ“. Стр. 208.

изслѣдованіе, конечно, не единственное основаніе для реформы школьнаго преподаванія: необходимость реформы въ области методики преподаванія подготовлена накопленнымъ опытомъ, возрастающей неудовлетворенностью, исканіемъ новыхъ, болѣе прямыхъ путей, выясненіемъ въ обществѣ болѣе глубокихъ цѣлей и задачъ современной школы. Тѣмъ не менѣе добытыя данныя, близко подходя къ вопросамъ школьной дѣйствительности, въ состояніи бросить новый свѣтъ на самое направленіе необходимой реформы. Современная постановка класснаго чтенія находится въ полномъ противорѣчіи съ основнымъ педагогическимъ требованіемъ, давно признаннымъ не только авторитетными педагогами и психологами, но и учебниками педагогики, состоящими въ томъ, что классное чтеніе тогда только можетъ достигать воспитательныхъ и образовательныхъ цѣлей, когда оно основано на развитіи внутренняго интереса къ нему со стороны учащихся.

Главною причиною недостаточнаго приложенія этого принципа къ практикѣ, существеннымъ препятствіемъ къ его осуществленію является господствующій на урокахъ класснаго чтенія скорѣе учебникъ, нежели книга для чтенія, именуемая *хрестоматіей* и считающаяся необходимой принадлежностью каждой какъ средней, такъ и начальной школы. Необходимость этой книги никогда серьезно не обсуждалась и не провѣрялась; а между тѣмъ и форма ея, и содержаніе, и задача не выдерживаютъ педагогической критики прежде всего потому, что до сихъ поръ никто—ни учащіе, ни учащіеся, ни родители, ни сами составители не смотрѣли на нее, какъ на *интересную* книгу для чтенія. Хрестоматія не была продуктомъ педагогической мысли, ея названіе (книга полезная для ученья), впервые, явилось у греческихъ грамматиковъ IV-го вѣка по Р. Хр. не имѣвшихъ, конечно, никакихъ понятій объ условіяхъ умственнаго воспитанія дѣтей и назначавшихъ свои сборники отрывковъ преимущественно для взрослыхъ любителей схоластической мудрости. Въ эту архаическую, традиціонную форму выдающіеся педагоги, какъ Амосъ Коменскій или Ушинскій, время-отъ-времени старались вложить новое

творческое содержаніе, вынужденные къ тому жалкимъ состояніемъ современной имъ педагогики, отсутствіемъ всякой другой литературной формы, соотвѣтствующей потребностямъ дѣтскаго чтенія. Творческая энергія такихъ педагоговъ, вложенная въ составленіе единой школьной книги, была нужна, потому что организація живыхъ творческихъ педагогическихъ силъ на мѣстахъ, въ самихъ школахъ, среди арміи учителей, была въ тѣ времена немыслима. Историческія условія, при которыхъ, напримѣръ, у насъ Ушинскій создавалъ свои хрестоматіи полвѣка тому назадъ, были совершенно не тѣ, что теперь, когда мы обладаемъ довольно богатой художественной дѣтской и научно-популярной литературой съ необходимыми для организаціи чтеній наглядными пособіями, ожидающими только, когда педагоги обратятъ серьезное вниманіе на эту литературу, какъ на одно изъ полезныхъ орудій воспитанія и образованія.

Хрестоматія, какъ сборникъ матеріаловъ для чтенія, заготовляемыхъ впрокъ на цѣлый годъ или на два, лишаетъ дѣтей возможности испытывать, при классномъ чтеніи, живое чувство удовольствія, свѣжести, новизны, какое доставляется чтеніемъ новой книжки; она заставляетъ перечитывать давно извѣстное, внося въ классное чтеніе громадную долю скуки и педантизма.

Остается удивляться, какъ эта рутина можетъ держаться въ школѣ въ то время, когда въ общественномъ сознаніи утвердилось убѣжденіе, что вліяніе школьнаго ученья ничтожно безъ школьной дѣтской библіотеки, безъ внѣкласснаго, домашняго чтенія книгъ изъ этой библіотеки, въ то время, когда никто изъ педагоговъ не рѣшится спорить противъ мысли, что одна изъ главныхъ задачъ обученія — пробужденіе интереса къ чтенію книгъ, повторяемъ, книгъ, а не хрестоматіи. Казалось бы, если таково общее сознаніе, то и начинать классное чтеніе слѣдовало бы, смѣло протянувъ руку къ библіотечному шкафу, т. е. съ чтенія книгъ, соотвѣтствующихъ дѣтскимъ интересамъ, дѣтскому возрасту и задачамъ воспитанія. Это было бы такъ пріятно, такъ интересно и учителю, и ученикамъ. Но доступъ къ библіотечному шкафу во время класснаго чтенія закрытъ

на-глухо, онъ загороженъ пестро-разрисованной ширмой—хрестоматіей.

Если намъ вполнѣ ясна ненужность хрестоматіи для учащихся дѣтей, для ихъ образованія и воспитанія, то мы должны спросить себя, кому она можетъ быть нужна? Прежде всего, эта форма классной книги для чтенія нужна дѣятелямъ, которые не вѣрятъ въ творческія способности учителя, не допускаютъ мысли, чтобы учитель былъ въ состояніи самостоятельно выбрать своему классу подходящій разсказъ для чтенія, и, во всякомъ случаѣ, эти люди считаютъ болѣе правильнымъ и надежнымъ дѣломъ,—наложивъ штемпель своего одобренія на хрестоматію, не выпускать учителя изъ ея узкихъ рамокъ во время класснаго чтенія.

Она нужна, съ другой стороны, и тому учителю старой школы, который слишкомъ сжился съ удобствомъ и покоемъ, доставляемымъ ему хрестоматіей: съ нею нѣтъ никакой заботы о завтрашнемъ днѣ, стоитъ только въ классѣ перевернуть страницу съ 5-й на 6-ю! Несомнѣнно, что еще не одинъ дождь христоматій прольется на поляхъ русской школы, такъ какъ ихъ слишкомъ много заготовлено уже издателями; привыкли къ нимъ и родители, и потребуется энергическая борьба со стороны всѣхъ друзей обновленія школы, чтобы заставить отказаться отъ этихъ застарѣлыхъ привычекъ и основать преподаваніе родного языка на плодотворныхъ началахъ самодѣятельности и внутренняго интереса.

VII.

Вопросъ о дѣтскомъ воображеніи и его воспитаніи.—Наглядность.—Сочиненія по картинамъ.

Къ числу психологическихъ вопросовъ, еще недостаточно разъясненныхъ въ наукѣ, рѣшеніе которыхъ въ ту или другую сторону способно вызвать наибольшія сомнѣнія, принадлежитъ вопросъ объ отношеніи памяти къ воображенію, о роли воображенія въ области умственной и научной дѣятельности вообще, въ области искусства, въ особенности,

и, въ частности, о наилучшихъ условіяхъ воспитанія дѣтскаго воображенія при выборѣ матеріала для чтенія дѣтямъ.

Въ педагогической литературѣ еще существуетъ ложный взглядъ, будто въ раннемъ дѣтствѣ память отличается особенной силой. Иначе смотритъ на это экспериментальная психологія. „Это мнѣніе не подтверждается ни результатами экспериментальныхъ изслѣдованій, ни общими соображеніями психофизіологическаго характера. До сихъ поръ еще ни одному психологу не удалось найти метода, при помощи котораго можно было бы научнымъ образомъ убѣдиться въ особенной силѣ дѣтской памяти въ какомъ бы то ни было отношеніи. Съ другой стороны, предполагая, что въ дѣтствѣ память отличается наибольшей силой, мы этимъ самымъ допускаемъ, что процессы памяти (имѣющіе такое существенное значеніе для всего душевнаго міра) представляютъ собою какое-то непонятное исключеніе изъ общаго развитія психической жизни“ [1]). Если въ самомъ дѣлѣ послѣ работъ Болтона въ Америкѣ, Бинэ и Анри во Франціи, Джэкобза въ Англіи, Лабзина и Кэмзиса въ Германіи, Меймана въ Швейцаріи и Нечаева въ Россіи въ настоящее время не остается сомнѣнія, что развитіе памяти ребенка прогрессируетъ вмѣстѣ съ развитіемъ мозга и что память взрослаго значительно превосходитъ память дѣтей, то, повидимому, теперь наступаетъ очередь для научнаго выясненія вопроса о богатствѣ и силѣ, предписываемыхъ дѣтскому воображенію, сравнительно съ воображеніемъ взрослаго человѣка.

Не мало сомнѣній по этому вопросу способно внушить читателю извѣстное у насъ сочиненіе Джемса Селли „Очерки по психологіи дѣтства“ [2]). Авторъ пишетъ его въ такой періодъ развитія вопроса, когда научная и практическая потребность яснаго пониманія дѣтской натуры встрѣчаетъ еще препятствіе въ слишкомъ эмоціональномъ отношеніи наблюдателей къ дѣтству, дѣлающемъ изъ ребенка пред-

---

[1]) *А. Нечаевъ.* „Очерки психологіи для воспитателей и учителей“. СПБ. 1904 г., стр. 70.

[2]) *Джемсъ Селли.* „Очерки по психологіи дѣтства“. Перев. А. Громбаха. М. 1901 г.

метъ скорѣе любовно-эстетическаго созерцанія, нежели научнаго изслѣдованія. На многихъ страницахъ этого интереснаго и въ то же время богатаго противорѣчіями трактата замѣтна непосильная борьба съ вліяніемъ матеріала, доставленнаго автору наблюденіями родныхъ надъ своими дѣтьми. Селли не сомнѣвается, повидимому, что „поклоненіе ребенку, сентиментальное обоготвореніе всего дѣтскаго въ высшей степени неблагопріятно для спокойнаго и безпристрастнаго наблюденія", что „милые трогательные разсказы о дѣтяхъ могутъ способствовать, но могутъ и не способствовать нашему знакомству со своеобразнымъ механизмомъ дѣтской души". Однако, предостерегая читателей противъ скороспѣлыхъ обобщеній, самъ авторъ впадаетъ въ лирическій тонъ восторженныхъ характеристикъ дѣтскаго воображенія, называя возрастъ дѣтства тѣмъ счастливымъ временемъ, когда „новый и чудесный міръ, цѣликомъ созданный волшебною силою живого воображенія, соперничаетъ по яркости, отчетливости подробностей и даже по прочности съ непосредственно видимымъ міромъ, въ который глядятъ наши тѣлесныя очи". Но въ трудѣ Джемса Селли поучительными, въ психологическомъ отношеніи, являются не тѣ страницы, въ которыхъ онъ, вмѣстѣ съ родными, поетъ поэтическія пѣсни въ честь дѣтскихъ грезъ и сказочныхъ чудесъ, но, скорѣе, тѣ, въ которыхъ имъ дѣлаются попытки психологическаго анализа изучаемаго явленія. Онъ признаетъ, напримѣръ, что у подрастающаго ребенка наблюденія бываютъ иногда „поразительно точны въ нѣкоторыхъ направленіяхъ, но что самыя направленія въ высшей степени немногочисленны и ограничены узкими предѣлами немногихъ, особенно привлекательныхъ чертъ" (стр. 70 и др.). По его словамъ, дѣтскія фантастическія аналогіи объясняются, съ одной стороны, ограниченностью дѣтскаго ума, но, съ другой—онъ видитъ въ нихъ какое-то превосходство надъ взрослыми. Такимъ образомъ, хотя авторъ продолжаетъ и здѣсь идеализировать значеніе дѣтскаго воображенія, тѣмъ не менѣе, имъ намѣчены уже двѣ реальныя черты, обусловливающія дѣтское воображеніе: бѣдность и односторонность наблюденій, на которыхъ основы-

ваются его проявленія. Въ самомъ дѣлѣ, откуда могли бы взяться у ребенка „живыя краски“ воображенія для разукрашиванія окружающаго міра, какъ не изъ того же самаго міра реальныхъ явленій, еще такъ мало ему извѣстнаго и для него недоступнаго?

Не должны ли зависѣть богатство и живость дѣтскаго воображенія отъ запасовъ наблюденій и воспоминаній, изъ которыхъ оно черпаетъ свой матеріалъ? Когда память слаба и бѣдна, какимъ образомъ можетъ быть богато и живо воображеніе? Не состоитъ ли сущность воспроизводящаго воображенія въ способности возстановленія, оживленія наибольшаго числа воспоминаній о предметѣ, съ наибольшею ясностью, подробностью, полнотою? Откуда же предразсудокъ, будто при ничтожныхъ запасахъ памяти у дѣтей можетъ быть чудная, живая, даже волшебная сила воображенія? Не слѣдуетъ ли педагогамъ разъ навсегда согласиться съ психологами въ томъ, что рѣзкихъ опредѣленныхъ границъ между памятью и воображеніемъ вообще провести нельзя, и что такъ часто высказываемое мнѣніе, будто ребенокъ обладаетъ бо́льшей силой фантазіи, чѣмъ взрослый, относится къ числу совершенно неправильныхъ предположеній[1]). Если ребенокъ замѣтилъ, указывая на букву L, что она *сидитъ*, и на буквы F F [2]), что онѣ *другъ съ другомъ разговариваютъ*, то здѣсь проявилось, безъ сомнѣнія, нѣчто большее, нежели простое воспроизведеніе представленій; здѣсь обнаружилось дѣйствіе психическаго закона ассоціаціи представленій *по сходству*; ребенокъ нашелъ сходство между фигурами сидящаго человѣка, двухъ разговаривающихъ, съ одной стороны, и формою буквъ — съ другой. Но слѣдуетъ замѣтить, что ассоціація по сходству въ этомъ случаѣ дѣйствуетъ такъ, какъ она можетъ дѣйствовать только въ умѣ, крайне бѣдномъ образами воспоминанія, деталями, красками; — въ воображеніи, крайне одностороннемъ, поддающемся внушенію случайныхъ, поверхностныхъ аналогій: схвативъ отрывочную схему линіи, образуемой согнутыми ногами сидя-

[1]) Педагогич. библ., подъ ред. А. П. Нечаева, вып. IV. *Карлъ Гросъ*, „Душевная жизнь дѣтей“. СПБ. 1909 г., стр. 175, 233.

[2]) Вторую букву слѣдуетъ вообразить перевернутой къ первой.

щаго или обращенными другъ къ другу частями головы двухъ разговаривающихъ лицъ, воображеніе ребенка оставляетъ безъ вниманія цѣлую массу живыхъ различій между этими образами. Когда ребенокъ, подчиняясь мгновенному внушенію того же закона ассоціаціи, легко и наивно одухотворяетъ и олицетворяетъ (уподобляясь въ этомъ отношеніи дикарямъ) всѣ окружающіе его неодушевленные предметы и явленія, то и въ этомъ случаѣ едва ли есть какое-либо основаніе признавать превосходство дѣтскаго воображенія надъ воображеніемъ образованнаго взрослаго, или завидовать крыльямъ, уносящимъ дѣтское воображеніе въ область поверхностныхъ аналогій, искажающихъ реальныя представленія о природѣ и жизни. Если дѣтское вниманіе еще слишкомъ узко, если оно способно сосредоточиваться, какъ признаетъ Селли, только на одномъ или двухъ признакахъ (стр. 40), оставляя безъ вниманія всѣ остальные, то не ясно ли, что получаемые такимъ путемъ продукты дѣтскаго воображенія, иначе сказать, искаженія дѣйствительности, нельзя оцѣнивать, какъ положительную творческую силу, какъ чудное, волшебное прикосновеніе живой фантазіи. Живое проявленіе какой-нибудь ассоціаціи представленій у дѣтей, случайной и безпорядочной, не есть, конечно, признакъ сильнаго воображенія! Чувство, при помощи котораго ребенокъ подмѣчаетъ сходство, хотя и живо, но обыкновенно еще мало развито и потому грубовато, неразборчиво.

Не менѣе запутана сѣть противорѣчій, въ которыя впадаетъ Селли, пытаясь характеризовать природу дѣтской игры. Съ одной стороны, авторъ, повидимому, сознаетъ, какъ психологъ, что дѣтская игра возникаетъ обыкновенно изъ случайной ассоціаціи, на какую наталкиваетъ ребенка видъ какого-нибудь предмета; такъ, напримѣръ, впечатлѣніе, производимое веревочкой, протянутой отъ спинки стула, совершенно достаточно, чтобы напомнить ему о кучерѣ съ лошадью и натолкнуть на цѣлый рядъ подражательныхъ кучерскихъ движеній, удовлетворяющихъ потребность его въ дѣятельности физической и умственной. При видѣ неутомимыхъ подражательныхъ движеній ребенка, окружаю-

щіе и, еще чаще, вспоминающіе о давно прошедшемъ дѣтствѣ думаютъ, что ребенокъ создаетъ себѣ при этомъ цѣлый фантастическій міръ, что предъ нимъ рисуются дорога, лошади, прохожіе, кучеръ и т. д. Напротивъ, бѣдность и невзыскательность дѣтскаго воображенія не позволяютъ ребенку ясно и живо представить себѣ настоящую лошадь съ ногами, хвостомъ, туловищемъ, гривой, головою, упряжью и т. д., и онъ не чувствуетъ, какъ мало можетъ напомнить собою все это спинка стула, къ которой привязана его веревочка. По поводу примѣра, представляемаго мальчикомъ, цѣлый вечеръ занятаго раскрашиваніемъ мебели сухимъ концомъ веревочки, Селли совершенно справедливо на этотъ разъ замѣчаетъ, что „нѣтъ нужды полагать, что въ такого рода игрѣ, представляющей простое подражаніе, дѣти сознательно играютъ какую-нибудь роль“ (стр. 46). Но это не мѣшаетъ автору, нѣсколькими строками далѣе, высказать прямо противоположный взглядъ на этотъ предметъ и утверждать, что „сущность дѣтской игры заключается именно въ исполненіи какой-нибудь роли, въ томъ, чтобы создать какое-нибудь новое положеніе, въ стремленіи быть чѣмъ-нибудь... осуществить привлекательную мысль и т. д.“ (стр. 45, 47). Переходя къ проявленіямъ дѣтскаго воображенія при слушаніи сказокъ, Селли называетъ сказочную страну „областью болѣе свободнаго творчества фантазіи“, упуская изъ виду, что дѣти, въ большинствѣ случаевъ, не сами создаютъ сказки, а слушаютъ тѣ, которыя имъ разсказываютъ взрослые. Вообще эта глава можетъ ввести въ нѣкоторое заблужденіе читателей-педагоговъ. Дѣло въ томъ, что авторъ, опредѣляя сказку, какъ „словесное воспроизведеніе какой-нибудь сцены или какого-нибудь дѣйствія“ (стр. 67), не проводитъ необходимаго различія между фантастической сказкой, исполненной чудеснаго, миѳическаго, демоническаго содержанія, и художественнымъ разсказомъ, фантастическія черты котораго не идутъ далѣе общепринятыхъ въ языкѣ метафоръ или олицетвореній доступнаго дѣтямъ міра животныхъ и растеній. Селли относитъ къ сказкамъ и Робинзона Дефоэ, и Вальтера Скотта, и Гримма, и разсказы молодого Диккенса. Поэтому нижеслѣдую-

щее его восторженное восклицаніе требуетъ съ нашей стороны, по крайней мѣрѣ, редакціонной поправки: „Кто можетъ противостоять ребенку, когда онъ жадно требуетъ“... *разсказовъ*, а не „сказки“, какъ утверждаетъ Селли. (См. данныя опроса 1600 дѣтей въ предыдущей главѣ).

Поправка эта, кромѣ того, необходима въ виду существующей у насъ склонности вносить въ систему воспитанія дѣтей чтеніе фантастическихъ сказокъ, подъ предлогомъ (никѣмъ еще не доказанной) неодолимой будто бы потребности дѣтей въ фантастическихъ сказкахъ.

Въ высшей степени поучительными для характеристики слабости дѣтскаго воображенія являются дѣтскіе рисунки, на изученіе которыхъ обращено въ послѣднее время вниманіе многими психологами. Такъ, напримѣръ, въ интересномъ изслѣдованіи Зигфрида Левинштейна [1]), основанномъ на изученіи нѣсколькихъ тысячъ дѣтскихъ рисунковъ, исполненныхъ дѣтьми въ Германіи и Англіи, можно прослѣдить, какъ постепенно и какъ медленно растутъ силы и богатство дѣтскаго воображенія, выражающіяся въ попыткахъ воспроизвести фигуру человѣка, какъ они развиваются одновременно съ естественнымъ ростомъ и обогащеніемъ дѣтской памяти. Маленькія дѣти, въ возрастѣ отъ 2 до 4 лѣтъ, изображая человѣка, вообще мало заботятся о туловищѣ, ступняхъ и рукахъ,—у нихъ человѣческая фигура состоитъ изъ головы и ногъ! И въ то время, какъ туловища и ступни появляются довольно скоро, руки показываются въ ихъ рисункахъ гораздо медленнѣе. Частота появленія туловищъ, ступней и рукъ въ дѣтскихъ рисункахъ выражается въ слѣдующихъ процентныхъ отношеніяхъ:

Возрастъ.....	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Туловища	50	82	92	93	98	99	98	99	100	100%
Ступни	39	83	92	93	94	98	98	97	98	98%
Руки	45	67	71	80	76	85	93	90	95	95%

1) Dr. phil. Siegfried *Levinstein*. Kinderzeichnungen. Leipzig 1905.

Такія принадлежности человѣческой фигуры, какъ шея, волосы на головѣ и бородѣ, появляются еще медленнѣе:

Возрастъ	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Шея	8	22	20	37	51	63	79	79	90	93%
Волосы	6	26	27	32	38	58	70	65	75	82%
Борода	1	12	15	12	18	34	40	36	60	51%

Одѣяніе человѣка, въ дѣтскихъ рисункахъ, играетъ, съ одной стороны, роль орнамента, съ другой,—служитъ къ различенію половъ. Самыя маленькія дѣти не дѣлаютъ никакого различія между послѣдними: они рисуютъ только людей, и лишь постепенно ими вносится различіе. Фигуры женщинъ надѣляются платьемъ, длинными волосами или какимъ-нибудь головнымъ уборомъ. Слѣдующая таблица показываетъ постепенное возрастаніе вниманія къ такимъ подробностямъ въ дѣтскихъ рисункахъ.

Возрастъ	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Волосы женщинъ...	24	49	52	55	68	83	90	87	90	96%
Платье женщинъ...	16	29	42	56	63	77	82	91	93	93%
Головной уборъ....	14	28	30	36	42	55	63	71	73	66%

Эти факты и наблюденія показываютъ, что проявляющаяся уже въ дѣтскомъ рисованіи ранняя склонность человѣка подмѣчать сходства и создавать подобія вещей встрѣчаетъ препятствіе не въ одномъ только несовершенствѣ техники рисованія, но также въ неполнотѣ, въ незрѣлости психическаго процесса, лежащаго въ основѣ этого искусства, именно—въ крайней скудости и отрывочности образовъ воспоминанія, на основаніи которыхъ юные рисовальщики выполняютъ свои свободные рисунки. Селли, также посвящающій X главу своего сочиненія дѣтскимъ рисункамъ, затрудняется сдѣлать какое-нибудь опредѣленное за-

ключеніе по вопросу о томъ, составляютъ ли дѣтскіе рисунки дѣйствительное начало искусства, или не имѣютъ съ нимъ ничего общаго? Казалось бы, что не можетъ быть сомнѣнія, что и въ первыхъ дѣтскихъ попыткахъ, ищущихъ слабыхъ подобій, уже заложены начала искусства... Но онъ и здѣсь идеализируетъ силу дѣтскаго воображенія, утверждая, по поводу дѣтскихъ каракулекъ, что онѣ получаютъ въ этомъ возрастѣ какой-нибудь смыслъ лишь *„благодаря игрѣ сильнаго дѣтскаго воображенія“* (стр. 375). Не получаютъ ли, наоборотъ, эти каракули для дѣтей нѣкоторый смыслъ лишь благодаря слабости, неполнотѣ, невзыскательности дѣтскаго воображенія? Въ этой главѣ, какъ и въ другихъ, авторъ, повидимому, не подозрѣваетъ, что „инстинктивная склонность находить сходства и создавать подобія вещей“ — она-то и составляетъ не только основу искусства, но и основной законъ творческаго воображенія, сила котораго заключается не въ томъ, чтобы измѣнять, искажать естественныя отношенія вещей и явленій, но, наоборотъ, въ томъ, чтобы накоплять подобія, сходства и соотвѣтствія съ дѣйствительностью и придавать этимъ сходствамъ, подобіямъ и соотвѣтствіямъ какъ можно больше полноты и выразительности.

Наибольшее отношеніе къ вопросу о свойствахъ дѣтскаго воображенія имѣютъ уже упомянутые (стр. 95) опыты А. Нечаева, организованные имъ въ средѣ учащихся въ военно-учебныхъ заведеніяхъ, въ возрастѣ отъ 11 до 18 лѣтъ, для изученія преобладающихъ ассоціацій на „пріятное“, и опытъ опроса тѣхъ же юношей о любимой ими книгѣ или любимомъ родѣ чтенія [1]).

Къ числу научныхъ достоинствъ постановки перваго изъ этихъ изслѣдованій слѣдуетъ отнести ясность и простоту экспериментальной задачи: ученикамъ было предложено написать быстро, въ теченіе одной приблизительно минуты, все, что они знаютъ „пріятнаго“; отъ нихъ не тре-

---

[1]) *А. Нечаевъ.* Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія. СПБ. 1909 г., т. I, стр. 252 и др.

бовалось никакого сложнаго анализа своихъ душевныхъ состояній; единственнымъ условіемъ выполненія опыта была скорость письма, поэтому они не могли подвергать обдумыванію и выбору возникающія у нихъ представленія; опытъ пріобрѣталъ форму свободнаго состязанія въ скорости мыслей и письма, и, такимъ образомъ, живой процессъ ассоціаціи могъ быть, такъ сказать, застигнутъ врасплохъ. Гораздо труднѣе оказалось произвести точную классификацію полученныхъ отвѣтовъ, изъ которыхъ было образовано 15 рубрикъ, долженствовавшихъ характеризовать различнаго рода *интересы* учащихся: 1) спанье; 2) ѣда, питье, сладкое; 3) куренье; 4) отпускъ; 5) танцы, балъ; 6) мундиръ, оружіе; 7) гимнастика; 8) спортъ, подвижныя игры, путешествіе; 9) любовь къ природѣ; 10) коллекціи, музеи, рисованіе; 11) искусство; 12) чтеніе; 13) уроки, науки; 14) хорошіе баллы; 15) нравственное удовлетвореніе, между которыми многія, напримѣръ, рубрики: отпускъ, балъ, оружіе имѣютъ довольно неопредѣленный смыслъ: неизвѣстно собственно, какіе заключаются въ нихъ интересы: несомнѣнно, напримѣръ, что ассоціированіе *отпуска* можетъ столько же считаться ассоціаціей внѣшняго характера, сколько внутренняго. Вслѣдствіе этого пользоваться полученными данными въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ довольно затруднительно. Напримѣръ, если бы мы попытались прослѣдить (по таблицамъ 14 и 15) за тѣмъ, какъ выразился въ ассоціаціяхъ учащихся ихъ интересъ къ искусству, то мы должны были бы искать отвѣта въ четырехъ различныхъ группахъ интересовъ: чтеніе, искусство, рисованіе, танцы; и вслѣдствіе такой неудобной классификаціи отвѣтовъ, получаются сомнительныя, мало правдоподобныя данныя, характеризующія, напримѣръ, интересъ къ искусству въ возрастѣ 15 и 16 лѣтъ слишкомъ низкимъ отношеніемъ 14 и 16%, которое могло бы повыситься до 40,5 и 38%, если бы съ этимъ отдѣломъ были слиты данныя изъ другихъ аналогичныхъ группъ. Болѣе значительные недостатки въ способѣ классификаціи полученныхъ данныхъ замѣчаются въ опытѣ опроса о любимой книгѣ. Прежде всего въ постановкѣ этого опыта была допущена неопре-

дѣленность самой задачи опроса: вѣдь одно дѣло требовать у пишущаго свой отвѣтъ только обозначенія *заглавія любимой книги*; другой, гораздо болѣе расплывчатый матеріалъ долженъ получиться при указаніи только любимаго *автора* вообще, и, наконецъ, третье, совсѣмъ иное, еще болѣе неопредѣленное направленіе получитъ опросъ, если учащійся самъ укажетъ только *родъ сочиненій*, которыя онъ любитъ читать. Здѣсь же приходится складывать величины, вполнѣ разнородныя, изъ которыхъ каждая представляетъ собою слишкомъ сложный матеріалъ для психологической характеристики связанныхъ съ этимъ матеріаломъ интересовъ.

При такихъ условіяхъ опроса, полученные затѣмъ отвѣты были раздѣлены на 5 группъ: „Къ первой изъ этихъ группъ, кромѣ отвѣтовъ, называвшихъ любимой книгой для чтенія „путешествія“ (безъ имени автора), относились указанія на сочиненія Майнъ-Рида, Ж. Верна, Г. Эмара и Купера. Сюда же относится и „Робинзонъ“. Ко второй группѣ причислялись всѣ отвѣты, заключавшіе указаніе на „историческія“ и „военныя“ книги, а также упоминанія историческихъ романовъ Данилевскаго, Вальтера Скотта, Эберса, Лажечникова, Загоскина, Сенкевича, Туръ („Катакомбы“), А. Толстого („Князь Серебряный“), Пушкина („Капитанская дочка“) и Л. Толстого („Война и миръ“). Къ третьей группѣ относились бытовые повѣсти и разсказы современныхъ беллетристовъ, сочиненія Тургенева, Гоголя, Гончарова, Григоровича, Л. Толстого, Диккенса и т. п. Четвертую группу составляли указанія на лирическія произведенія Пушкина, Некрасова, Лермонтова, Жуковскаго и А. Толстого, романы Достоевскаго, драмы Шекспира и А. Толстого и т. п. Среди отвѣтовъ пятой группы особенно часто упоминались книги по естествовѣдѣнію.

Результаты этой работы показаны въ слѣдующей таблицѣ.

Опросъ о любимой книгѣ (табл. 18).

Какія книги больше нравятся?	Возрастъ.							
	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Путешествія и приключенія	36	41	38	23	9	4	5	2
2. Историческія	11	16	26	26	35	27	14	23
3. Бытовыя	32	19	18	27	33	38	41	37
4. Лирическія и моральныя	15	19	12	15	18	26	36	34
5. Научныя и учебныя	6	5	6	8	5	5	4	4
Итого	100	100	100	100(?)	100	100	100	100

Существенный недостатокъ этой классификаціи отвѣтовъ составляетъ отсутствіе въ ней какого-либо выдержаннаго принципа классификаціи: при такомъ дѣленіи, сочиненія разнородныя, какъ, напримѣръ, фантастическія путешествія, научныя и этнографическія экспедиціи въ разныя страны, могутъ встрѣтиться въ одной и той же группѣ, между тѣмъ какъ сочиненія, принадлежащія къ одной и той же области художественнаго творчества, напр., романы, драмы, разбросаны по разнымъ отдѣламъ безъ какого-либо психологическаго основанія... Изъ этого вытекаетъ недостовѣрность полученныхъ числовыхъ данныхъ и неправильность нѣкоторыхъ сдѣланныхъ изъ опроса выводовъ. Сомнительнымъ, напримѣръ, является сдѣланный выводъ, что „въ тѣ годы, когда замѣчается преобладаніе ассоціацій внутренняго характера, сильно растетъ количество отвѣтовъ, указывающихъ на интересъ къ лирическимъ, моральнымъ и бытовымъ сочиненіямъ. Напротивъ, ученики того возраста, когда, по нашимъ опытамъ, преобладаютъ внѣшнія ассоціаціи, обнаруживаютъ интересъ по преимуществу къ сочиненіямъ, описывающимъ внѣшнія явленія (историческія книги, путешествія и приключенія)“.

Замѣтимъ, что данныя, полученныя въ предыдущихъ опытахъ, на которыя здѣсь дѣлается ссылка (табл. LXX),

совсѣмъ не обнаружили, на нашъ взглядъ, возраста, въ которомъ *преобладали бы* ассоціаціи внутренняго характера, такъ какъ даже у 17 и 18-лѣтнихъ отношеніе между ассоціаціями внѣшняго и внутренняго характера выразилось, какъ отношеніе 63 къ 37 и 60,5 къ 39,5. Кромѣ того, изъ данныхъ таблицы XCII не видно особенно сильнаго возрастанія интереса у дѣтей 13 лѣтъ къ путешествіямъ и историческимъ сочиненіямъ, а въ 17 и 18 л. — къ лирическимъ, моральнымъ (?) и бытовымъ. Но если бы мы, пользуясь этими данными, внесли надлежащую поправку въ ихъ классификацію, соединивъ 2, 3 и 4 группы въ одну подъ общимъ названіемъ: произведенія художественнаго творчества, то получилась бы совершенно иная картина, болѣе соотвѣтствующая прочитанному учениками матеріалу и обычной библіотечной статистикѣ по этому вопросу:

		ВОЗРАСТЪ.							
2. Историческія.	Произв.								
3. Бытовыя.									
4. Лирическія и драмматическія.	худож. творч.	11	12	13	14	15	16	17	18
		58	54	56	68	86	91	91	94%

т.-е. мы получили бы, быть-можетъ, болѣе правдоподобное заключеніе, состоящее въ томъ, что вообще въ возрастѣ учащихся отъ 11 до 18 лѣтъ преобладающее мѣсто принадлежитъ интересу къ чтенію художественныхъ произведеній, и что этотъ интересъ постепенно возрастаетъ.

Замѣтимъ вообще, что, примѣняя методы и критикуя пріемы экспериментальной педагогической психологіи, мы тѣмъ самымъ подчеркиваемъ великое преимущество, которое имѣютъ и будутъ имѣть ея выводы, основанные на точно произведенныхъ и всесторонне провѣренныхъ наблюденіяхъ.

Ограниченность жизненнаго опыта дѣтей, бѣдность ихъ воображенія, соединенныя съ живой потребностью въ новыхъ впечатлѣніяхъ, — требуютъ пріемовъ начальнаго обученія, основанныхъ на наглядности. Отдѣльные предметы и фигуры, при обученіи счету, картины, карты, схемы модели, прогулки, связанныя съ непосредственными наблю-

деніями, и классные опыты—могутъ, несомнѣнно, служить для этой цѣли. Но понятіе наглядности требуетъ расширенія своего содержанія; значеніе, связанное съ этимъ словомъ, слишкомъ узко; оно указываетъ исключительно на зрительныя впечатлѣнія, какъ на основу методическихъ пріемовъ обученія и, вслѣдствіе этого, далеко не исчерпываетъ сущности того пути, по которому, въ этомъ отношеніи, должна итти современная школа. Пріемы обученія, чтобы быть истинно воспитательными, должны основываться не только на зрительныхъ, но вообще на живыхъ впечатлѣніяхъ и переживаніяхъ, въ которыхъ принимаютъ участіе всѣ способности дѣтей: ихъ движенія, связанныя съ осязательными и мышечными ощущеніями, вкусъ, обоняніе, слухъ и, въ особенности, чувство и воля, слѣдовательно, личная самодѣятельность. Наглядным, конкретным, въ противоположность всему отвлеченному, является, въ этомъ смыслѣ, не только то, что можно видѣть глазами, но то, что можетъ дать толчокъ мыслямъ, бесѣдамъ, дѣйствіямъ, поступкамъ—словомъ, всестороннимъ переживаніямъ дѣтей. Обновленіе внутренняго строя нашей школы можетъ быть только результатомъ взаимодѣйствія между самодѣятельностью самого учителя и самодѣятельностью учениковъ, и потому, задача начальнаго обученія сводится къ организаціи въ школѣ ряда такихъ занятій и впечатлѣній, которыя, дѣйствуя всесторонне на природу дѣтей, вызывали бы ихъ къ самодѣятельности.

Рисунки дѣтей, иллюстрирующіе прочитанный имъ разсказъ, или заданную задачу; упражненія въ рисованіи съ натуры, предваряемыя лѣпкой тѣхъ же предметовъ изъ глины, могутъ содѣйствовать обогащенію ихъ воображенія и представленій. Разнаго рода картины, соотвѣтствующія кругу дѣтскихъ интересовъ, должны иллюстрировать разсказы и чтенія учениковъ и учителя. Наконецъ, иногда, принесенная въ классъ или розданная дѣтямъ картина, или какой-нибудь предметъ, могутъ служить основнымъ впечатлѣніемъ для самостоятельной письменной работы учениковъ, которая доставитъ учителю интересный матеріалъ, характеризующій различные типы пишущихъ. Такія работы

были произведены въ школахъ и изслѣдованы Бинэ, Леклеромъ, Агапитовымъ, Лубенцомъ [1]).

Въ послѣдніе годы увлеченіе мыслью о важной роли картинъ въ школьномъ обученіи породило рядъ попытокъ положить вообще классное описаніе картинъ въ основу обученія письменному изложенію мыслей, т.-е. возвести въ систему упражненіе, кототому можетъ принадлежать въ учебной жизни лишь эпизодическій, а не постоянный интересъ. Изданы хрестоматіи и альбомы: въ нихъ картины сгруппированы такъ, чтобы изъ сопоставленія картинъ каждой группы можно было бы сдѣлать заключеніе о совершившихся происшествіяхъ. Содержаніе этихъ картинъ обнаруживаетъ какую-нибудь нравоучительную тенденцію или же иллюстрируетъ нѣсколько моментовъ изъ „хрестоматійнаго“ анекдота. Можно ли однако допустить, чтобы при писаніи письменныхъ изложеній дѣти постоянно исходили изъ такихъ поверхностныхъ, односторонніхъ впечатлѣній, лишенныхъ внутренняго содержанія и, слѣдовательно, истинно воспитательнаго и образовательнаго значенія? Придумывать имена къ рисункамъ и сочинять происшествія, безъ всякой связи этихъ происшествій съ изображаемыми характерами, съ внутренними побужденіями и бытовыми условіями изображаемой жизни — это значило бы порождать дурную привычку фантазированія, не имѣющую ничего общаго съ процессомъ художественнаго творчества, которому нельзя обучать. Пользоваться искусствомъ, какъ могучимъ орудіемъ воспитанія въ системѣ начальнаго обученія, конечно, необходимо. Но односторонне было бы останавливаться, для этой цѣли, исключительно на произведе-

---

[1]) *A. Binet.* Psychologie individuelle. La description d'un objet. (L'année psych. III, 1897).

A. Leclére. Description d'un objet. Expèrience faite sur des jeunes filles. (L'année psych. IV, 1898).

Н. Агапитовъ. Психическая дѣятельность учащихся при описаніи предмета. Приложеніе къ отчету о состояніи Калишскаго реальнаго училища за 1899 годъ. Варшава. 1900 г.

Т. Лубенецъ. Дѣтскія сочиненія, какъ факторъ развитія языка. Журн. М. Н. П. 1909 г.

ніяхъ живописи, не связанныхъ съ словеснымъ художественнымъ творчествомъ и другими искусствами, какъ напримѣръ, лѣпкой и рисованіемъ. Непосредственное дѣйствіе живописи на воображеніе дѣтей ограничено: она неподвижна и нѣма, а дѣти любятъ движеніе и живую рѣчь. Исключительно красочный міръ, міръ свѣта и тѣней, на плоскости,—требуетъ тонкаго, вдумчиваго истолкованія (при томъ, даже у критиковъ искусства,—приблизительнаго, неопредѣленнаго), для котораго у дѣтей не хватаетъ достаточнаго запаса матеріаловъ. Очевидно, что, при этомъ условіи, преждевременныя потуги дѣтскаго воображенія, направленныя въ эту сторону, были бы безплодны. Много ли скажетъ дѣтямъ, напримѣръ, картина Богданова-Бѣльскаго „На порогѣ школы“? Для пониманія ея глубокаго смысла, они не достигли еще соотвѣтствующаго эстетическаго и общественнаго развитія. Почувствуютъ ли, поймутъ ли они психологическій и соціальный смыслъ затронутой въ ней темы: безпризорность и нищенство дѣтей школьнаго возраста? Для дѣтей—это просто нищій—мальчикъ, стоящій у порога школы, а вовсе не обнищавшая крестьянская Русь, жаждущая духовнаго хлѣба. Вообще произведенія этого художника, такъ усердно эксплоатируемыя хрестоматіями, стоятъ слишкомъ высоко надъ уровнемъ дѣтскихъ художественныхъ интересовъ.

Болѣе правильнымъ кажется путь, по которому шли въ этомъ отношеніи извѣстные педагоги, напримѣръ, Ушинскій. У нихъ картина весьма рѣдко, лишь при первыхъ шагахъ обученія играла самостоятельную роль, какъ матеріалъ для устной бесѣды. Въ книгахъ же для чтенія картинамъ принадлежала вспомогательная роль—иллюстраціи разсказовъ и статей. Воспитательное дѣйствіе произведеній живописи тогда будетъ вполнѣ достигать своей цѣли, когда издаваемыя для дѣтей картины, не отступая отъ основныхъ требованій искусства, будутъ согласоваться съ содержаніемъ читаемыхъ произведеній, съ особенностями развитія дѣтскаго воображенія, дѣтскихъ интересовъ. Онѣ будутъ оказывать наилучшее вліяніе на способность сперва устнаго, затѣмъ письменнаго выраженія своихъ впечатлѣній, когда исход-

нымъ моментомъ въ системѣ письменныхъ упражненій будетъ чтеніе произведеній дѣтской художественной литературы, богатыхъ содержаніемъ и оборотами живого языка,—чтеніе, подкрѣпленное дѣйствіемъ относящихся къ нимъ картинъ, предметовъ, движеній, мимики и другихъ вспомогательныхъ пріемовъ воспитанія.

Въ заключеніе этой главы предлагаю нѣсколько тезисовъ къ вопросу о дѣтскомъ воображеніи и его воспитаніи.

Между *явленіями памяти*, воспоминанія, какъ воспроизведенія въ сознаніи пережитыхъ нами душевныхъ состояній, ощущеній, воспріятій, образовъ, и *силою, богатствомъ воображенія* не существуетъ никакого коренного, генетическаго различія; напротивъ, всякое живое воображеніе черпаетъ матеріалы изъ запасовъ памяти и на нихъ основываетъ свою дѣятельность.

Различіе между простымъ, схематическимъ воспоминаніемъ о предметѣ или явленіи и соотвѣтствующимъ ему живымъ продуктомъ воображенія состоитъ лишь въ количествѣ, полнотѣ и яркости возстановленныхъ въ сознаніи элементовъ воспоминанія.

Поэтому, не существуетъ иного способа здороваго развитія дѣтскаго воображенія, кромѣ постепеннаго, организованнаго обогащенія памяти ребенка путемъ реальныхъ воспріятій, расширяющихъ его кругозоръ, знакомящихъ его съ окружающимъ міромъ и жизнью.

Чѣмъ скуднѣе запасъ реальныхъ впечатлѣній и знаній, тѣмъ бѣднѣе воображеніе, тѣмъ болѣе склонно оно къ иллюзіямъ, къ искаженіямъ представленій объ окружающей дѣйствительности, которыхъ нельзя смѣшивать съ работой развитого творческаго воображенія.

Отличительными чертами, характеризующими недостатки дѣтскаго воображенія, являются слѣдующія: податливость его внушеніямъ, отрывочность, неорганизованность образовъ и безконтрольное къ нимъ отношеніе.

Основной законъ творческаго воображенія, дѣйствующій въ области практической, научной и художественной,—это законъ ассимиляціи, уподобленія, проявляющійся въ накопленіи, открытіи, организаціи воспоминаній по закону сход-

ства (Бэнъ, Рибо, Дюга). Развитіе воображенія зависитъ отъ степени утонченности ума въ схватываніи сходствъ между предметами, въ искусствѣ ихъ расположенія въ извѣстномъ порядкѣ или отношеніи.

Гораздо больше энергіи воображенія требуется для того, чтобы составить себѣ ясное, типическое представленіе о дѣйствительности, такой, какъ она есть, нежели для того, чтобы исказить ее на тысячи ладовъ; и потому историческія эпохи критики и положительнаго знанія, сравнительно съ эпохами миѳовъ и легендъ, являются временемъ пышнаго расцвѣта, а не упадка силы воображенія.

Продукты отжившихъ культурныхъ эпохъ и легендъ могутъ служить предметомъ изученія для юношества лишь въ періодъ пробужденія критической мысли; до наступленія же этого періода развитія, для воспитанія дѣтскаго воображенія, неспособнаго еще защищаться отъ силы внушенія, не слѣдуетъ вовсе пользоваться образами, заимствованными изъ отжившаго міра, „гдѣ чудеса, гдѣ лѣшій бродитъ“.

Поэтому, при выборѣ матеріала для дѣтскаго чтенія, слѣдуетъ провести строгое различіе между вредными въ воспитательномъ отношеніи сказками и разсказами, наполненными чудесами, волшебниками, феями, демонами, засоряющими дѣтское воображеніе, и здоровыми, реальными образами, расширяющими дѣтскій кругозоръ и укрѣпляющими нравственныя и общественныя чувства.

VIII.

Литературный матеріалъ для воспитательнаго чтенія въ младшемъ и старшемъ возрастѣ, при 4-хъ годахъ обученія.—Методическая разработка 55 разсказовъ: планы и вопросы.

Эллень Кей, писательница, у которой нельзя не признать широкой эрудиціи и глубины размышленій о недостаткахъ современнаго воспитанія, приходитъ къ слѣдующему выводу о школьной хрестоматіи: „Современная книга

для чтенія въ школѣ не представляетъ ничего заманчиваго для дѣтей и въ сущности ничего имъ и не даетъ; она содержитъ въ себѣ какую-то смѣсь всевозможныхъ разсказовъ изъ дѣтской, изъ священной исторіи, поэзіи, естественной и всеобщей исторіи. Иногда тамъ встрѣчаются легенды или дѣйствительныя происшествія, которыя какъ по тону, такъ и по ясности и очевидности рѣзко отличаются отъ другихъ статей. Благодаря этому винегрету, вмѣсто ясныхъ впечатлѣній дѣти получаютъ самыя неясныя, вмѣсто объективности — нравственно-поучительные дѣтскіе разсказы, вмѣсто дѣйствительной поэзіи — поучительныя риѳмы, вмѣсто дѣйствія—только разсужденія, вмѣсто продолжительности впечатлѣній — безконечное разнообразіе, вмѣсто конкретныхъ жизненныхъ впечатлѣній—сухія разсужденія и вмѣсто наивности—поддѣлку подъ дѣтскія понятія. Цѣльная книга на своемъ родномъ или иностранномъ языкѣ гораздо сильнѣе возбуждаетъ любознательность и обогащаетъ запасъ словъ и понятій у дѣтей, чѣмъ отрывки изъ хрестоматіи. Но даже если допустить, что хрестоматія полезна, какъ пособіе при изученіи родного или иностраннаго языка, то и это не можетъ возмѣстить того вреда, какой она приноситъ общему развитію ребенка“ [1]).

Къ этому не оставляющему желать лучшаго итогу, какой возможно въ настоящее время подвести недостаткамъ школьной хрестоматіи, какъ книги для класснаго чтенія, едва ли можно что-нибудь прибавить. Наблюденія норвежской писательницы, къ голосу которой прислушивается общественное мнѣніе Западной Европы, вполнѣ совпадающія съ ролью школьной хрестоматіи у насъ, въ Россіи, особенно цѣнны тѣмъ, что они связываютъ ея недостатки не со случайною внѣшностью книги, но съ ея противо-научнымъ духомъ, съ подборомъ матеріала, противорѣчащаго истиннымъ потребностямъ школьнаго возраста и воспитанія. Выдающейся чертой въ этой характеристикѣ является *хрестоматійная пестрота*. Въ самомъ дѣлѣ: прозаическій отры-

---

[1]) Элленъ Кей. „Вѣкъ ребенка“, перев. Е. К., изд. В. М. Саблина. М. 1906 г. V. Школа, убивающая душу ребенка, стр. 196—200.

вокъ изъ нашихъ лучшихъ художниковъ слова, затѣмъ стишокъ „почти“ на ту же тему, затѣмъ басня, прибаутка, пословица, загадка, — не таково ли у насъ общепринятое расположеніе матеріала хрестоматій и сборниковъ для дѣтей?

Можно было бы подумать, что этой разсчитанной пестротой впечатлѣній, этимъ калейдоскопомъ словесныхъ формъ компиляторы имѣли цѣлью развлекать праздное вниманіе скучающихъ дѣтей, а не воспитывать серьезный внутренній интересъ и привычку къ чтенію доступной книги.

Необходимость смѣны хрестоматій систематическимъ чтеніемъ книгъ вполнѣ созрѣла не только по отношенію къ городскимъ училищамъ и къ младшимъ классамъ средней школы, но въ особенности въ примѣненіи къ сельскимъ школамъ. „Школьныя впечатлѣнія деревенскихъ дѣтей, воспріимчивость ихъ къ ученію сильнѣе, глубже, устойчивѣе, а ихъ отношеніе къ школѣ и къ учебнымъ занятіямъ серьезнѣе, дѣловитѣе, внимательнѣе, сосредоточеннѣе... Грамотность важна и нужна народу не для процесса чтенія, не сама по себѣ, а именно какъ средство, приводящее народъ къ книгѣ, къ чтенію и пониманію хорошихъ книгъ, художественныхъ произведеній и популярно-научныхъ сочиненій, которыя будятъ мысль и чувство, проясняютъ понятія, возбуждаютъ добрыя желанія и стремленія, — словомъ, ведутъ къ поднятію въ темныхъ людяхъ человѣческаго достоинства“ [1]).

Ограниченіе класснаго чтенія скуднымъ матеріаломъ хрестоматій могло бы имѣть у насъ оправданіе лѣтъ тридцать-сорокъ тому назадъ: тогда народъ нашъ, а съ нимъ и молодое поколѣніе еще не обращалось къ книгѣ съ жаждою серьезнаго чтенія, съ стремленіемъ найти въ ней матеріалъ для живой мысли и чувства, какъ видимъ въ настоящее время; тогда дешевый книжный рынокъ былъ скуденъ и дурного качества; въ то время, наконецъ, выдающіеся художники слова, талантливые популяризаторы и ученые рѣдко посвящали юношеству и народу свое перо;

[1]) Н. Бунаковъ. „Сельская школа и народная жизнь“. Наблюденія и замѣтки сельскаго учителя. Спб. 1906 г., стр. 12—13.

но въ настоящее время мы довольно богаты произведеніями истинно-художественной дѣтской беллетристики и популярно-научной литературы, созданной для дѣтскаго возраста.

Таковы, напримѣръ, изъ беллетристики многія выдающіяся въ художественномъ отношеніи и богатыя воспитательнымъ содержаніемъ произведенія Мамина-Сибиряка, К. Станюковича, Ѳ. Тютчева, Самойловичъ, Засодимскаго, Сливицкаго и другихъ. Чтеніемъ такихъ разсказовъ, какъ „Зимовье на Студеной“, „Кара-Ханымъ“, „Акъ-Бозатъ“, „Старый воробей“, „Упрямый козелъ“, „Сочельникъ“ (Мамина-Сибиряка), „Пожаръ на кораблѣ“, „Максимка“, „Человѣкъ за бортомъ“, „Въ штормъ“, „Свѣтлый праздникъ среди океана“ (Станюковича), „Памятный день“, „Антонъ Поповъ“, „Въ метель и вьюгу“ (Засодимскаго), „Отомстилъ“, „Товарищъ“, „Одинъ день на полѣ сраженія“ (Ѳ. Ѳ. Тютчева) и др., въ дѣтяхъ развивается живой художественный интересъ, обогащается языкъ, расширяется умственный кругозоръ, пріобрѣтается знакомство съ картинами родного быта и вмѣстѣ съ тѣмъ пробуждается любовь къ природѣ и животнымъ; реальныя жизненныя положенія героевъ этихъ разсказовъ заставляютъ переживать теплыя чувства любви къ ближнимъ, сочувствовать людямъ, энергически и стойко преодолѣвающимъ труды и опасности; иногда юмористическія черты заставляютъ смѣяться, вызываютъ характерныя индивидуальныя замѣчанія учениковъ во время чтенія, и, наоборотъ, трогательныя сцены, трагическіе моменты изображаемой жизни наполняютъ души юныхъ слушателей чувствомъ религіознаго и нравственнаго умиленія. Достоинство этого рода чтенія состоитъ въ томъ, что воспитательныя настроенія, подобныя указаннымъ, лежатъ въ глубинѣ изображаемыхъ фактовъ и производятъ свое дѣйствіе непосредственно, безъ помощи какой-либо внѣшней отвлеченной морали или поверхностнаго резонерства,—путемъ простого переживанія читаемаго.

Черпая матеріалъ для класснаго воспитательнаго чтенія изъ этого прямого источника, мы находимъ въ немъ множество образовательныхъ элементовъ, пробуждающихъ, въ

беллетристической формѣ, первый интересъ къ особенностямъ природы Россіи, къ ея разнообразному племенному составу. Таковы, напримѣръ, разсказы, изображающіе бытъ самоѣдовъ: „Тасо“, „Самоѣдъ Неволя“, „Таня Логай“—Носилова; вогуловъ: „Гнѣвъ Шайтана“, „Воръ“ — Инфантьева; „Лаача“ — Симонова; остяковъ: „Въ юртѣ остяка“—Носилова; киргизовъ: „Акъ-Бозатъ“—Мамина-Сибиряка; „Тунгатай“—Якимова; „Беркутъ Галея“—Инфантьева; „Галейко“—Носилова; башкиръ: „Кара-Ханымъ“; кавказцевъ: „Кавказскій плѣнникъ“—Толстого; „Пережитое“—Мезюрера; евреевъ: „Жидъ“—Мачтета; „Жидъ“—Мамина-Сибиряка; „Коробейникъ“ — Оржешко и др. Знакомя съ внѣшнимъ бытомъ, нравами и вѣрованіями, страданіями и радостями типическихъ представителей этихъ народностей, разсказы эти, кромѣ того, вносятъ въ дѣтскія души задатки вѣротерпимости и гуманности, необходимыя для совмѣстной жизни и дѣятельности съ разноплеменными гражданами нашего общаго отечества.

Вообще можно сказать, что на нашей современной дѣтской художественной литературѣ, изъ которой многое могло бы быть переведено на мѣстные языки и нарѣчія, лежитъ отпечатокъ той великой школы художественнаго реализма, возникшей въ 40-хъ годахъ, которой гордится русская литература. Обладаніе такой дѣтской литературой, быть-можетъ, составляетъ нашу національную особенность и преимущество. Включеніе этого цѣннаго матеріала въ составъ преподаванія родного языка было бы лишь дѣломъ, въ настоящее время необходимымъ съ точки зрѣнія воспитательной, и вмѣстѣ съ тѣмъ актомъ общественнаго самосознанія и признательности по отношенію къ талантливымъ писателямъ-беллетристамъ, удѣляющимъ свой трудъ дѣтской литературѣ и выполняющимъ свою задачу въ такой художественно-правдивой формѣ, которая можетъ доставить удовольствіе не только дѣтямъ, но и читателямъ всѣхъ безъ различія возрастовъ. Во всякомъ случаѣ эти беллетристы-художники могутъ быть увѣрены, что ихъ труды не пропадутъ даромъ, они найдутъ доступъ къ сердцамъ молодого поколѣнія, сдѣлаются его истинными воспитателями

и достигнутъ этого въ широкой, организованной формѣ, какъ только русское общество приступитъ къ самостоятельной творческой работѣ для обновленія народной школы... Тогда станетъ ясно, насколько отжила свое время школа стараго порядка, чуждающаяся дѣтской литературы и, вмѣсто нея, предлагающая дѣтямъ только хрестоматію, составленную во вкусѣ взрослыхъ отживающихъ поколѣній и средне-вѣковой старины.

Когда преподаваніе родного языка исходитъ, напротивъ, изъ чтенія дѣтямъ цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной литературы, въ классѣ устанавливается (это хорошо извѣстно тѣмъ, кто уже читалъ) какая-то свѣтлая атмосфера, связывающая преподавателя съ учениками: они слушаютъ чтеніе съ напряженнымъ вниманіемъ, съ нетерпѣніемъ ожидаютъ новаго чтенія и бесѣды; у самого преподавателя и преподавательницы становится тепло на душѣ какъ у человѣка, нашедшаго, несомнѣнно, полезное, живое дѣло: онъ сознаетъ, что близко подошелъ къ настоящему душевному міру дѣтей, къ ихъ личности, къ кругу ихъ интересовъ и чувствъ [1]). Это не бываетъ совсѣмъ, когда преподаваніе сосредоточено на составленіи грамматическихъ примѣровъ, на разборѣ главныхъ и придаточныхъ предложеній.

Матеріалъ, которымъ должна пользоваться современная начальная школа для достиженія своихъ воспитательныхъ задачъ, можно раздѣлить на три главныхъ отдѣла:

1. Чтенія литературныхъ, художественныхъ произведеній, которыя, помимо своего прямого вліянія на эмоціональный строй дѣтской души, являются вмѣстѣ съ тѣмъ первоначальными ступенями для ознакомленія дѣтей, путемъ школы, съ природой и человѣкомъ.

2. Чтенія популярно-научныя, въ составъ которыхъ должны входить какъ устные разсказы учителя, такъ и читаемыя имъ статьи на темы географическія, историческія и естественно-научныя.

---

[1]) См. *Л. Кравченко*: Книга въ народной школѣ (Русская Школа, 1910 г. №№ 5–6).

3. Предметные уроки и простѣйшіе опыты изъ области физики, химіи, земледѣлія, садоводства.

Остановимся прежде всего на критической оцѣнкѣ и методической разработкѣ нѣкоторыхъ наиболѣе выдающихся художественныхъ произведеній вышеуказанныхъ авторовъ.

1. **Ѳ Тютчева „Одинъ день на полѣ сраженія“** (время чтенія — менѣе часа).

I. Конспектъ урока.

Время дѣйствія: война русскихъ съ турками 1877 года.

Мѣсто дѣйствія: Болгарія; сперва дорога, потомъ виноградники.

Главныя лица: солдатъ Павелъ Савельевъ, молодой юнкеръ, санитары.

Названія частей разсказа: 1. Какъ шелъ Савельевъ къ перевязочному пункту. 2. Встрѣча съ молодымъ юнкеромъ. 3. Утоленіе жажды. 4. Какъ Савельевъ хотѣлъ проводить юнкера. 5. Предложеніе санитаровъ и отвѣтъ Савельева. 6. Его смерть.

Вопросы для бесѣды: 1. Какъ шелъ С. къ перевязочному пункту? 2. Отчего онъ не легъ на землю? 3. Какъ онъ нашелъ юнкера? 4. Отчего онъ сразу не нашелся вина? 5. Что Савельевъ сдѣлалъ для юнкера? 6. Что онъ отвѣтилъ санитарамъ? 7. Какъ онъ умеръ, какой онъ былъ человѣкъ?

Наглядныя пособія: карта Болгаріи вмѣстѣ съ Россіей; картины, изображающія виноградникъ, санитаровъ, баши-бузука; походная фляга и др.

II. Анализъ матеріала, входящаго въ составъ разсказа, съ точки зрѣнія воспитательной.

1. Элементъ бытовой: походная жизнь солдата, страданія отъ раны, перевязочный пунктъ, санитары, кобуры сѣдла, походная фляга.

2. Элементъ географическій (этнографическій): Болгарія, виноградники, турки, баши-бузуки.

3. Элементъ нравственный. Основной принципъ всякой нравственности не требуетъ объясненія: онъ состоитъ въ самоотверженной любви къ ближнему, въ преданности общему благу родины, интересамъ и благу человѣчества. Нравственное воспитаніе дѣтей совсѣмъ не достигается путемъ разсужденій съ ними о морали и добродѣтели [1]). Хотя такія разсужденія могутъ иногда содѣйствовать выясненію понятій; но въ большинствѣ случаевъ систематическое пользованіе ими ведетъ только къ развитію въ дѣтяхъ преждевременнаго и вреднаго резонерства. Нравственно воспитательная задача при чтеніи такихъ разсказовъ состоитъ въ томъ, чтобы заставить дѣтей какъ можно живѣе и полнѣе переживать нравственныя настроенія, чувства и поступки изображаемыхъ лицъ. Если эти нравственныя эмоціональныя состоянія пережиты въ воображеніи дѣтей, то воспитательная цѣль уже достигнута даже въ томъ случаѣ, если бы послѣ чтенія не послѣдовало никакой бесѣды на моральную тему. Въ извлеченіи общей моральной идеи изъ разсказа путемъ наводящихъ вопросовъ не представляется никакой надобности. Напротивъ, очень цѣнно и необходимо привлеченіе учителемъ самихъ дѣтей къ дѣятельному участію въ наглядномъ воплощеніи главныхъ моментовъ разсказа. Такъ, напримѣръ, во время чтенія или послѣ его окончанія, можно предложить кому-либо изъ дѣтей изобразить, какъ лежалъ раненый, а другому—какъ солдатъ подавалъ ему флягу, поддерживая его голову. Участіе моторнаго, двигательнаго элемента усиливаетъ впечатлѣніе, переживаніе.

4. Элементъ религіозный. Необходимость воспитанія въ дѣтяхъ очищеннаго отъ толщи суевѣрій общечеловѣческаго религіознаго чувства обусловливается, прежде всего, многочисленными, часто грубыми и поверхностными, проявленіями этого чувства въ окружающей жизни, ихъ неотразимымъ вліяніемъ на дѣтей школьнаго возраста; какъ явленіе реальной дѣйствительности, оно служитъ предметомъ воспроизведенія въ художественныхъ произведеніяхъ. Кромѣ

---

[1]) См. Бинэ. Совр. идеи о дѣтяхъ, стр. 208.

того, слѣдуетъ принять во вниманіе психологическую природу, присущую этому чувству. Оно обусловливается: а) ограниченностью той области міра, области *отношеній*, какая можетъ быть признана доступною для человѣческаго познанія и воспріятій; б) элементарнымъ чувствомъ неизвѣстнаго и непонятнаго; в) чувствомъ страха и зависимости отъ высшихъ силъ; г) расширеніемъ чувства симпатіи и стремленіемъ къ недосягаемому нравственному идеалу. Вытекающая изъ этихъ психологическихъ условій потребность вѣры удовлетворяется различными путями: вѣрой метафизической, поэтической, соціальной и собственно-религіозной,—традиціонной или индивидуальной. Трудно представить себѣ большое число семействъ или личностей, чисто атеистическихъ настроеній или лишенныхъ какой бы то ни было вѣры. Моментомъ разсказа, заставляющимъ дѣтей переживать религіозное чувство въ его общечеловѣческой формѣ, являются здѣсь размышленія Савельева передъ смертью о безконечномъ небесномъ пространствѣ, о духѣ человѣческомъ.

5. Элементъ эстетическій, художественный. Въ разсказѣ даны картины жизненной правды безъ всякой тенденціи, т.-е. безъ всякаго видимаго намѣренія автора подвести факты подъ какую-нибудь идею или сдѣлать изъ нихъ опредѣленный выводъ. Поэтому въ сюжетѣ разсказа нѣтъ ничего выисканнаго, особеннаго; представленъ самый обыкновенный на войнѣ типическій случай: на полѣ сраженія бредетъ страдающій отъ своей раны солдатъ; онъ оказываетъ помощь встрѣченному имъ другому раненому юношѣ послѣ нѣкоторой происшедшей въ немъ борьбы съ эгоистическимъ чувствомъ самосохраненія и, наконецъ, уступаетъ ему свою очередь воспользоваться услугами санитарныхъ носилокъ, послѣ чего умираетъ среди поля. Въ этотъ простой сюжетъ, связанный съ безчеловѣчною стороною войны, вложено много проявленій человѣчности. Война здѣсь обращена къ читателямъ не своей яркой, показной стороной, но болѣе глубокой, способной повести къ серьезнымъ размышленіямъ. Значеніе такимъ образомъ представленной картины жизни и смерти для эстетическаго воспитанія слу-

шателей состоитъ въ постепенно создаваемой привычкѣ находить удовольствіе въ изображеніи жизненной правды и отличать его отъ картины лживой или пустой.

2. Разсказъ того же автора **„Отомстилъ“** съ болѣе сложнымъ содержаніемъ, нежели предыдущій, способенъ еще сильнѣе захватить вниманіе класса, такъ какъ ведется отъ лица солдата, рѣчь котораго проста, образна, пластична. Здѣсь старому служакѣ, вахмистру Ататуеву, человѣку суровому, черствому, увлекающемуся формальнымъ долгомъ службы до того, что онъ, вслѣдствіе своей несправедливости, сдѣлался предметомъ ненависти сослуживцевъ, пришлось столкнуться съ молодымъ, честнымъ, исполненнымъ чувства собственнаго достоинства солдатомъ, котораго онъ безъ основанія обвинилъ въ воровствѣ часовъ. Молодой солдатъ его возненавидѣлъ. Но во время войны, увидѣвъ своего врага-вахмистра въ опасности, онъ, послѣ нѣкоторой душевной борьбы, вмѣсто того, чтобы отомстить, спасаетъ ему жизнь. Умирающій уже въ лазаретѣ, вахмистръ призываетъ къ себѣ Василія, проситъ у него прощенія, и они примиряются между собой. Вмѣстѣ съ чертами, характеризующими въ этомъ разсказѣ военный бытъ, связывается рядъ воспитательныхъ общечеловѣческихъ положеній, нравственно возвышающихъ слушателей, таковы: благородство характера Василія и искреннее, трогательное раскаяніе Ататуева.

Замѣтки о прочитанномъ. Мѣсто дѣйствія: сначала русская деревня, потомъ Турція. Время дѣйствія: Русско-турецкая война 1877 года. Дѣйствующія лица: вахмистръ Ататуевъ, эскадронный командиръ Зиминъ, Василій Сухой, кабатчикъ, солдаты, турки.

Названія частей для изложенія устнаго и письменнаго. Мнѣніе начальника и эскадрона объ Ататуевѣ.—Поступленіе въ полкъ Василія Сухого и отношеніе къ нему Ататуева.—Пропажа часовъ. — Оправданіе Василія. — Встрѣча съ турками.—Василій спасаетъ Ататуева.—Смерть Ататуева.

Вопросы для бесѣды и письменнаго изложенія. 1. Какой былъ человѣкъ Ататуевъ, его достоинства и недостатки? 2. Какія чувства испыталъ Василій, когда увидѣлъ Ататуева подъ лошадью? 3. Почему онъ отказался отъ намѣренія

отомстить? 4. Какъ можно назвать такого человѣка, какъ Василій? 5. Какая перемѣна произошла въ душѣ Ататуева передъ смертью?

3. **„Товарищъ“ Ѳ. Тютчева.**

Время дѣйствія: Русско-турецкая война 1877 г.

Мѣсто дѣйствія: Россія, потомъ Турція.

Планъ. Дружба автора съ Сашей Ивановымъ и ихъ мечта отправиться на войну.—Объявленіе войны и клятва друзей.—Походъ и стычка съ черкесами.—Исполненіе клятвы и смерть Иванова.

Вопросы для бесѣды: 1. Что воодушевляло товарищей итти на войну? 2. Почему Ивановъ долго не рѣшался отправиться на войну? За что Ивановъ хвалилъ свою мать? 3. Въ какихъ случаяхъ Ивановъ оставался вѣренъ своей клятвѣ? 4. Что можно сказать про характеръ Иванова? 5. Какія черты характера проявилъ товарищъ Иванова во время стычки съ черкесами? 6. Какая главная причина несчастья всѣхъ участвующихъ въ разсказѣ лицъ?

Разсказъ производитъ грустное впечатлѣніе: въ душѣ слушателя можетъ возникнуть непріязненное чувство къ войнѣ и, вмѣстѣ, чувство глубокой симпатіи и состраданія къ великодушному товарищу, сдѣлавшемуся случайной ея жертвой.

4. Разсказъ **Мамина-Сибиряка „Кара-Ханымъ“** [1]) (время чтенія 1 часъ), какъ и многіе другіе разсказы этого автора (къ сожалѣнію, не всѣ), принадлежитъ къ классическимъ произведеніямъ дѣтской художественной литературы,—дѣтской, не въ смыслѣ разсказа, интереснаго только для дѣтей и скучнаго для взрослыхъ, не въ смыслѣ издѣлія, проникнутаго какимъ-либо слащаво-моральнымъ тономъ (въ родѣ разсказовъ Погосскаго), спеціально разсчитанныхъ для юнаго возраста или мало развитого читателя; нѣтъ, вся приспособленность его въ этомъ отношеніи состоитъ лишь въ отсутствіи въ его содержаніи такихъ сторонъ и деталей жизни, которыя могли бы оказаться или преждевре-

---

[1]) *Д. И. Мамина-Сибиряка,* „Зарницы“, второе изданіе редакціи журнала „Дѣтское Чтеніе“. М. 1899 г. Ц. 75 к.

менными въ интересахъ здороваго развитія дѣтей, или непонятными и вредными для дѣтей, по характеру производимаго впечатлѣнія; во всемъ остальномъ этотъ разсказъ, какъ художественное произведеніе, стройною обработкою темы, типическою обрисовкою лицъ и положеній, правдоподобіемъ нарисованной картины — можетъ доставить глубокое наслажденіе не только дѣтямъ, но и взрослымъ читателямъ. Первая половина разсказа, это — картина голодающей башкирской деревни. Просто и живо, не прибѣгая къ излишнимъ эффектамъ, авторъ заставляетъ читателя почувствовать весь ужасъ положенія голодающаго населенія: съ одной стороны, дается представленіе о томъ, сколько силъ и терпѣнія необходимо человѣку для примиренія съ этимъ бѣдствіемъ; съ другой — рисуется печальная картина взаимнаго ожесточенія членовъ семьи и общины, развитія болѣзней и систематическаго воровства. А, между тѣмъ, читателю ясно, что и среди этого жалкаго населенія есть недурные люди, способные сочувствовать чужому горю и сознавать необходимость честнаго труда. Во второй половинѣ разсказа является новое лицо — молодая богатая женщина, какъ бы выражающая собою культурную миссію русскаго общества по отношенію къ населенію нашихъ окраинъ: пораженная личнымъ горемъ, она находитъ себѣ утѣшеніе въ помощи забытымъ полудикарямъ, въ устройствѣ для нихъ школы и въ матеріальномъ улучшеніи ихъ быта. Никакихъ внезапныхъ преобразованій не послѣдовало за ея пріѣздомъ. Напротивъ, она встрѣчена населеніемъ почти враждебно: вліяніе доброй учительницы, желавшей его какъ-нибудь образовать, медленно, но не безплодно; оно, подъ конецъ разсказа, начинаетъ торжествовать надъ привычками и предубѣжденіями невѣжественнаго населенія. Мрачный колоритъ въ началѣ разсказа смѣняется болѣе свѣтлыми успокоительными впечатлѣніями.

Одно изъ достоинствъ этого разсказа состоитъ въ томъ, что бытовой колоритъ жизни съ ея мѣстными особенностями нисколько не заслоняетъ собой изображенныхъ въ немъ общечеловѣческихъ душевныхъ состояній и движеній, очерченныхъ съ достаточною силою и полнотою.

Содержаніе разсказа раздѣляется на слѣдующія части (терминологія и слогъ этихъ названій мѣняются, смотря по развитію и составу класса).

Планъ. Мысли Ахметки предъ наступленіемъ зимы. — Какъ проводили зиму въ избѣ Карагуза. — Что дѣлали бабушка Туктай и мулла Мисай. — Возвращеніе Джаика въ деревню. — Наступленіе весны и пріѣздъ учительницы. — Украденная лошадь. — Поступленіе въ школу дѣвочекъ, Ахметки и Джаика. — Дѣла учительницы. — Что думала о нихъ бабушка Туктай и какъ умерла.

Вопросы для бесѣды: Почему Ахметка постоянно думалъ о воровствѣ? Почему бабушку Туктай не любили въ деревнѣ: была ли она злой женщиной? Съ какою цѣлью пріѣхала русская женщина въ башкирскую деревню? Почему она такъ любила маленькихъ дѣтей? Почему ее недружелюбно встрѣтили въ деревнѣ? Почему она не захотѣла наказать Джаика за воровство лошади? Какъ велъ себя Ахметка послѣ поступленія на службу въ школу? Почему и Джаикъ захотѣлъ поступить въ школу? Исправился ли Ахметка? Чего бабушка Туктай долго не могла понять, глядя на учительницу? Поняла ли она передъ смертью? Что было дурного и хорошаго у жителей башкирской деревни?

Переживаніе, подъ вліяніемъ чтенія, чувствованій и волненій разнообразнаго характера, въ связи съ возникающими въ сознаніи образами, составляетъ, по общему психологическому закону, одно изъ условій легкости запоминанія этихъ образовъ и воспроизведенія ихъ въ памяти; въ этомъ отношеніи, чѣмъ болѣе интересно какое-нибудь представленіе, чѣмъ сильнѣе соединяются съ нимъ пріятныя и непріятныя чувствованія, тѣмъ крѣпче и глубже запечатлѣваются эти представленія въ памяти, тѣмъ легче и вѣрнѣе они воспроизводятся.

Несомнѣнно, что запасъ такихъ образовъ, которыми обильно снабжаетъ сама жизнь и который восполняется чтеніемъ, не пропадаетъ даромъ для художественнаго развитія дѣтей; образы эти послужатъ тѣмъ богатымъ матеріаломъ, изъ котораго впослѣдствіи у нихъ можетъ образоваться эстетическій вкусъ или способность художествен-

наго наслажденія и оцѣнки впечатлѣній съ этой спеціальной точки зрѣнія. Но этотъ процессъ развивается очень медленно и лишь при особыхъ, благопріятныхъ условіяхъ достигаетъ нѣкотораго совершенства. Это зависитъ, главнымъ образомъ, отъ того, что среди различныхъ образовъ, вступающихъ въ ассоціацію съ разнаго рода чувствованіями, эстететическое или художественное впечатлѣніе производятъ только тѣ изъ образовъ, которые способны вызывать въ нашей душѣ болѣе или менѣе ясныя подобія, сходства, аналогіи, извлекаемыя изъ непосредственно пережитаго нами реальнаго опыта, изъ накопленнаго запаса впечатлѣній. Поэтому художественное чувство зарождается въ дѣтяхъ сравнительно поздно; долгое время произведенія искусства производятъ на нихъ почти такое же впечатлѣніе, какъ и сама дѣйствительность; они не различаютъ еще своихъ субъективныхъ состояній отъ возбуждающихъ ихъ внѣшнихъ впечатлѣній; строгой черты между міромъ дѣйствительнымъ и міромъ идеальнымъ у нихъ еще нѣтъ. Чувство художественнаго правдоподобія развивается у дѣтей по мѣрѣ того, какъ сознаніе ихъ начинаетъ живѣе отзываться на получаемыя впечатлѣнія знакомыми образами воспоминанія, по мѣрѣ того, какъ эти образы у нихъ становятся многочисленнѣе, и они пріобрѣтаютъ способность, сравнивая между собою воспринимаемыя вновь впечатлѣнія съ пережитыми, чувствовать сходство или несходство между вновь возникающими образами и старыми. При крайней же бѣдности или совершенномъ отсутствіи такихъ образовъ воспоминанія, едва ли можетъ возникнуть и чувство художественнаго удовольствія, въ настоящемъ значеніи этого слова. Поэтому, имѣя въ виду воспитаніе дѣтей при помощи эмоціонально дѣйствующихъ на нихъ поэтическихъ образовъ, необходимо различать двѣ ступени эмоціональнаго развитія: первоначальную и позднѣйшую, болѣе зрѣлую. На первоначальной ступени развитія дѣти воспринимаютъ всякія впечатлѣнія, въ томъ числѣ и производимыя искусствомъ, поэзіей, живописью, какъ впечатлѣнія реальной дѣйствительности; на этой ступени развитія, для дѣтей, всякій образъ реаленъ; онъ является для нихъ не столько воспро-

изведеніемъ жизни, сколько ея замѣною и продолженіемъ; чуждыя самонаблюденія и критики, они склонны безусловно вѣрить въ существованіе каждаго яркаго образа; отсюда происходитъ вся сила и значеніе воспитательнаго вліянія поэтическихъ образовъ на дѣтей какъ въ хорошую, такъ и въ дурную сторону. Только на второй ступени развитія, съ расширеніемъ опыта и запаса воспоминаній, является возможность сравненія и болѣе сознательнаго отношенія къ искусству, какъ воспроизведенію дѣйствительности — вѣрному или невѣрному. Возможность смѣшенія и параллельнаго существованія этихъ двухъ точекъ зрѣнія, т.-е. смѣшеніе дѣйствительности съ ея воспроизведеніемъ въ искусствѣ, остается при чтеніи поэтическихъ произведеній, долгое время не только у дѣтей старшаго возраста (13 — 15 л.), но и у многихъ взрослыхъ читателей.

5. Чтеніе другого разсказа **Мамина-Сибиряка „Зимовье на Студеной“** (время чтенія 1 часъ) дало возможность провѣрить на практикѣ нѣкоторыя изъ только что сдѣланныхъ замѣчаній. Изъ бесѣды, послѣдовавшей послѣ чтенія этого разсказа, вызвавшаго большой интересъ и вниманіе всего класса (во время чтенія вывѣшана карта Россіи), оказалось, что у 11 изъ 24 присутствовавшихъ учениковъ образъ старика-охотника и его собаки вызвалъ вполнѣ опредѣленныя, аналогичныя воспоминанія; и эти образы воспоминанія возникли у нихъ или изъ реальнаго жизненнаго опыта каждаго, или изъ прочитаннаго раньше въ книгахъ. Одинъ изъ нихъ (11 л.) вспомнилъ старика-охотника Димитрія, бывшаго крѣпостного человѣка, по прозвищу Сигачъ, замерзшаго во время охоты на лося между Касимовомъ и Муромомъ, Рязанской губерніи; другой вспомнилъ своего знакомаго старика, николаевскаго солдата, Казанской губ., Царевококшайскаго уѣзда, занимавшагося рыбной ловлей; третій припомнилъ, какъ ему приходилось часто гулять въ Тверской губ. на Волгѣ около землянки стараго солдата, занимавшагося охотой и рыбной ловлей, и вступать съ нимъ въ разговоры; четвертый припомнилъ прочитанную имъ сказку, въ которой замерзавшая дѣвочка увидѣла бабушку во снѣ, подобно тому, какъ старикъ Елеска въ „Зи-

мовьѣ“ увидѣлъ, замерзая въ снѣгу, когда-то похороненнаго имъ вогула; пятый, подъ вліяніемъ нѣкоторыхъ деталей разсказа о томъ, какъ Елеска копалъ могилу для своей любимой собаки, вспомнилъ изъ прочитанной имъ книги „Подъ снѣгомъ“, какъ мальчикъ копалъ могилу для своего умершаго дѣдушки, и т. д. Многочисленность воспоминаній говоритъ въ пользу типичности нарисованныхъ художникомъ образовъ и выражаетъ достаточную отзывчивость на нихъ со стороны слушателей, связанную съ поэтическимъ настроеніемъ.

Остальные 13 учениковъ не припомнили въ теченіе бесѣды никакихъ опредѣленныхъ образовъ. Этотъ фактъ можетъ указывать или на совершенное отсутствіе подобныхъ образовъ въ ихъ прошлыхъ впечатлѣніяхъ и воспоминаніяхъ, или на болѣе слабую память, на меньшую степень развитія впечатлительности и начитанности, или, наконецъ, на то, что частичные аналогичные образы воспоминаній не могли слиться у нихъ въ одинъ достаточно ясный, опредѣленный образъ.

Про прочтеніи этого разсказа учениками были записаны слѣдующія замѣтки.

Мѣсто дѣйствія: Пріуралье, Чердынскій край, волокъ съ Колвы на Печору, рѣка Студеная.

Главныя лица: Елеска Шишмарь изъ деревни Чалпань съ собакой Музгаркой, чердынскіе купцы, колвинскіе мужики, приказчикъ Флегонтъ и вогулъ.

Названіе частей разсказа: Какъ узналъ старикъ о выпавшемъ снѣгѣ.—За рыбой на лодкѣ.—Размышленія старика и его прежняя жизнь. — Ожиданіе обоза и его внезапный пріѣздъ.— Разговоръ старика съ приказчикомъ: разсказъ о собакѣ и о птицахъ. — Подарокъ приказчика. — Смерть Музгарки и тоска старика.—Дорога съ зимовья на Колву: судьба старика.

Вопросы для бесѣды: Какъ попалъ старикъ на зимовье въ глухомъ краю? Какъ онъ относился къ Музгаркѣ? Что заставляло его относиться къ ней, какъ къ человѣку? Какъ относились къ старику купцы? Что особенно сокрушало старика на зимовьѣ и что его утѣшало? Отчего онъ такъ

сильно горевалъ по смерти Музгарки? Что заставило его отправиться въ свою деревню?

Воспитательные элементы этого разсказа заключаются прежде всего въ симпатичномъ образѣ старика, сохранившемъ послѣ многихъ страданій и лишеній, испытанныхъ имъ въ жизни, неисчерпаемый источникъ добродушія, любви къ природѣ и животнымъ и трудолюбія при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ жизни; кромѣ того, разсказъ даетъ рядъ представленій о бытовыхъ чертахъ жизни въ Пріуральскомъ краѣ, о торговлѣ рыбой и дичью, о суровой природѣ края и все это на фонѣ живыхъ картинъ природы, связанныхъ между собою рядомъ интересныхъ эпизодовъ изъ охотничьяго и торговаго быта.

6. Богатый безпечный юноша, растративъ свое наслѣдство, лишившись всего за долги, узнаетъ стыдъ горькой бѣдности и униженія, разочаровывается въ дружбѣ пріятелей и проникается сознаніемъ своихъ ошибокъ по отношенію къ совѣтамъ родной матери; подъ вліяніемъ этого душевнаго переворота, онъ начинаетъ самостоятельную трудовую жизнь, терпѣливо проходитъ ея суровую школу и, умудрившись опытомъ, пытается составить себѣ новое болѣе счастливое жизненное положеніе. Все это разсказано въ первой половинѣ повѣсти **Мамина-Сибиряка „Акъ-Бозатъ“** съ той классической простотой слога, сжатостью и силой выраженія, окрыленнаго поэзіей, которыя придаютъ ей первостепенный интересъ среди дѣтской художественной литературы. Слушатели почти съ первыхъ словъ повѣсти захвачены ея содержаніемъ, съ интересомъ слѣдятъ за судьбой Бухарбая и, проникаясь сами его страданіями, его удачами, успѣваютъ сердечно привязаться къ личности молодого киргиза, когда—во второй части повѣсти—его постигаетъ новый ударъ судьбы: въ его душѣ тяжкое раздвоеніе привязанностей между семьей въ лицѣ молодой жены и любимой, славной лошадью, виновницей всѣхъ его успѣховъ. Печальный конецъ повѣсти даетъ глубже почувствовать въ Бухарбаѣ не только несчастнаго человѣка, но и страдающаго киргиза-наѣздника, умирающаго отъ горя послѣ потери единственной лошади. Разсѣянныя въ разсказѣ бы-

товыя детали киргизской жизни увеличиваютъ образовательную цѣнность его общечеловѣческаго содержанія.

Названіе частей. Образъ жизни и разореніе Бухарбая.—Выѣздъ его изъ родного аула и совѣтъ матери.—Бухарбай въ пастухахъ у Цацгая.—Знакомство съ Мэчитъ.—Байга, устроенная Цацгаемъ.—Удача и несчастье Бухарбая.—Его рѣшеніе уступить лошадь.—Женитьба.—Пропажа лошади и смерть Бухарбая.

Вопросы. 1. Понялъ ли Бухарбай свои ошибки по отношенію къ себѣ самому, къ пріятелямъ и къ родной матери: въ чемъ онѣ состояли? 2. Были ли справедливы киргизскіе судьи? 3. Чѣмъ отличалась новая жизнь Бухарбая отъ прежней? 4. Что служило ему утѣшеніемъ? 5. Въ чемъ состояло несчастье Бухарбая послѣ скачекъ? 6. Почему Бухарбай не сразу уступилъ лошадь Цацгаю? 7. Почему онъ не догналъ вора? 8. Отчего погибъ Бухарбай? 9. Какъ называются у киргизовъ: нищій, судья, начальникъ, скачки, выкупъ? 10. Гдѣ живутъ киргизы и чѣмъ промышляютъ?

7. Дополненіемъ къ этому можетъ служить разсказъ **Инфантьева** изъ киргизской жизни **„Беркутъ Галея“:** построенный на аналогичномъ сюжетѣ, онъ не отличается, подобно предыдущему, поэтическимъ творчествомъ, но въ живомъ и правдоподобномъ изложеніи знакомитъ съ киргизскими обычаями сватовства и охоты.

8, **„Сѣрая шейка“ Мамина-Сибиряка.** *Вопросы для бесѣды и письменнаго изложенія.* 1. Куда собирались птицы? 2. Чѣмъ былъ недоволенъ селезень? 3. За что утка сердилась на него? 4. Почему утка очень грустила? 5. Что думала Сѣрушка? 6. Куда дѣлись птицы? 7. Съ кѣмъ встрѣтилась Сѣрушка? 8. О чемъ предупреждалъ ее заяцъ? 9. Какъ спаслась Сѣрушка?

Наглядныя пособія: заяцъ, лебеди, дикіе гуси, утки, лиса.

9. **„Упрямый козелъ“ Мамина-Сибиряка.** *Замѣтки о прочитанномъ.* Мѣсто дѣйствія: избушка и дворъ столяра. Главныя лица и животныя: столяръ, его жена, покупатель, собака Шарикъ, котъ Васька, козелъ, пѣтухъ, куры, голуби, воробьи, мыши.

Названіе частей: Хозяйство столяра.—Какъ ссорились козелъ съ пѣтухомъ.—Горе столяра и разстройство его хозяйства.—Какъ столяръ пересталъ работать.—Какъ столяръ хотѣлъ продать козла.—Какъ столяръ зажилъ попрежнему.

Вопросы для бесѣды и письменнаго изложенія: 1. Почему всѣмъ было весело у столяра? 2. Почему всѣ смѣялись надъ козломъ? 3. Чѣмъ нравился столяру Шарикъ? 4. Какъ перемѣнился столяръ послѣ смерти жены? 5. Почему ему не удалось продать козла? 6. За что столяръ могъ бы поблагодарить козла?

Наглядныя пособія: изображенія животныхъ, упомянутыхъ въ разсказѣ.

10. **„Въ ученьи“ Мамина-Сибиряка.** *Планъ.* Пріѣздъ Сережи съ матерью въ Петербургъ.—Опредѣленіе Сережи въ ученье.—Приготовленіе къ побѣгу и расправа съ нимъ.—Отъѣздъ въ деревню и возвращеніе въ городъ.

Вопросы для бесѣды и письменнаго изложенія. 1. Что заставило Марѳу отдать сына въ ученье? 2. Какъ относились къ мальчику хозяева? 3. Какъ чувствовалъ себя Сережа у хозяина и о чемъ онъ мечталъ? 4. Почему онъ никуда не показывался послѣ наказанія? 5. Почему онъ не остался жить въ деревнѣ? 6. Что показываетъ его обращеніе съ Шурой? 7. Какой разсказъ лучше: „Счастье“ или „Въ ученьи“? 8. На мѣстѣ кого вы хотѣли бы быть? 9. Какія лица въ этомъ разсказѣ нравятся вамъ?

11. **„Вертелъ“ Мамина-Сибиряка.** *Планъ.* Гранильная мастерская и ропотъ рабочихъ.—Посѣщеніе мастерской барыней съ дѣтьми.—О чемъ думалъ Прошка и его первый приходъ къ барынѣ.—Болѣзнь и смерть Прошки.

Вопросы. 1. Какъ Уховъ относится къ своимъ рабочимъ? 2. Какъ назвать такое отношеніе? 3. Съ какою цѣлью Уховъ говоритъ объ улучшеніи быта рабочихъ? 4. Въ чемъ состоятъ тяжкія условія въ жизни Прошки? 5. Какъ измѣнилось настроеніе Анны Ивановны послѣ знакомства ея съ Прошкой? 6. Какія дурныя и хорошія стороны въ характерѣ Анны Ивановны? 7. Какую пользу приноситъ читателю изображеніе Прошки?

12. **„Дорогой камень“ Мамина-Сибиряка.** 1. Семья Четве-

риковыхъ. 2. Село Мурзинка и старикъ Лукичъ. 3. Тайный отъѣздъ и работа въ ямѣ. 4. Хитрость Лукича и находка Никиты. 5. Безпокойство Никиты и пріѣздъ скупщика.

Какъ находка драгоцѣнныхъ камней вліяла на крестьянъ и на дѣтей? — Кто изъ дѣйствующихъ лицъ отличался суевѣріемъ? — Можетъ ли Никита считаться воромъ за утаенный камень?—Какъ можно назвать поступокъ скупщика съ Никитой?—Почему можно думать, что Никита не рѣшится въ другой разъ обманывать?

13. **„Медвѣдко“ Мамина-Сибиряка.** Вопросы къ содержанію. 1. Кто принесъ медвѣжонка и для кого авторъ его купилъ? 2. Какъ мальчикъ угощалъ медвѣжонка? 3. Что собака собиралась съ нимъ сдѣлать? 4. Какъ тотъ встрѣтилъ ее? 5. Какъ онъ мѣшалъ спать автору? 6. Что медвѣжонокъ сдѣлалъ въ комнатѣ гимназистовъ? 7. Чѣмъ онъ огорчилъ кухарку? 8. Что сдѣлали съ медвѣдкой?

Картины флотской жизни изъ кругосвѣтныхъ плаваній, съ ихъ драматическими, трогательными и подчасъ комическими моментами являются въ разсказахъ **К. Станюковича** источникомъ разнообразныхъ полезныхъ свѣдѣній и впечатлѣній, расширяющихъ дѣтскій кругозоръ.

14. Разсказъ **„Пожаръ на кораблѣ“** (время чтенія не болѣе часа) переноситъ воображеніе на палубу паруснаго корабля, даетъ поводъ побесѣдовать о штилевой полосѣ, о пассатныхъ вѣтрахъ, морскихъ теченіяхъ, даетъ представленіе о нѣкоторыхъ морскихъ животныхъ, знакомитъ съ бытомъ русскихъ моряковъ и съ тѣми дѣйствительными (а не фантастическими) опасностями, которымъ они подвергаются во время своихъ плаваній. Разсужденія матросовъ о видѣнныхъ ими городахъ и о своемъ житьѣ-бытьѣ особенно нравятся дѣтямъ своею простой, доступной ихъ пониманію, формой. Воспоминанія моряковъ, подъ жаркимъ солнцемъ юга, о своей далекой родинѣ и ея морозахъ, ихъ пѣсня, раздавшаяся среди безмолвія океана, пробуждаютъ въ душахъ читателей и слушателей самыя дорогія, теплыя чувства, связывающія съ родиной. Описаніе энергической борьбы судовой команды съ огнемъ во время ночного по-

жара на кораблѣ, затѣмъ гибель корабля и ужасное положеніе экипажа, очутившагося на трехъ шлюпкахъ среди океана, заставляетъ дѣтей пережить рядъ волненій, воспитывающихъ ихъ чувства и стремленія въ томъ направленіи, какое желательно среди опасностей дѣйствительной жизни, требующихъ находчивости, самообладанія, энергіи и подчиненія общимъ интересамъ. Послѣ описанія новыхъ несчастій, лишеній и болѣзней, испытанныхъ этой флотиліей, радостное удовлетвореніе доставляетъ всѣмъ появленіе на горизонтѣ французскаго судна, на которомъ находятъ себѣ пріютъ изнеможенные страдальцы и борцы. Всѣ такого рода чувства и впечатлѣнія, идеально переживаемыя юными слушателями, представляютъ собою здоровые и необходимые элементы воспитанія, подготовляющаго дѣтей къ дѣйствительной жизни: здѣсь всѣ эмоціональныя настроенія какъ нѣжнаго, такъ и тяжкаго характера связываются въ воображеніи слушателя съ реальными образами, съ обстоятельствами, встрѣчающимися въ ежедневной жизни почти на каждомъ шагу. Замѣтимъ, что въ такого рода реально-художественной дѣтской литературѣ нельзя не видѣть главнѣйшаго фактора, удовлетворяющаго задачамъ современнаго воспитанія, — и это слѣдуетъ высказать тѣмъ рѣшительнѣе, что надъ вопросомъ о дѣтскомъ чтеніи еще тяготѣютъ предразсудки, завѣщанные средне-вѣковой старинной, когда необходимою принадлежностью воспитанія дѣтей считались розга для тѣла и страшные разсказы для духа. И теперь еще въ дѣтской литературѣ находятъ себѣ мѣсто разсказы, въ которыхъ дѣйствующими лицами являются феи, чудовища, черти, колдуны, вѣдьмы и мертвецы: они ложатся тяжелымъ кошмаромъ на дѣтскія души, наполняя воображеніе ни къ чему ненужными, гнетущими образами, отъ которыхъ здоровая система воспитанія должна поскорѣй освободить молодое поколѣніе.

„Пожаръ на кораблѣ“ дѣлится на слѣдующія *части:* Русскій транспортъ въ штилевой полосѣ Атлантическаго океана.—Отчего скучали матросы и въ чемъ состояли ихъ развлеченія. — Наступленіе вечера и разговоры матросовъ съ Захаркой и Щукинымъ.—Ночь, пожаръ, борьба съ огнемъ

и гибель „Діаны“.—Плаваніе экипажа на одномъ баркасѣ и двухъ шлюпкахъ.—Спасеніе.

Главныя лица: капитанъ Арнольдъ Арнольдовичъ, молодой мичманъ, вѣстовой Захарка, старый матросъ Щукинъ и боцманъ.

Вопросы для бесѣды: Что такое штилевая полоса въ океанѣ? Отчего она происходитъ? Чѣмъ она была опасна для моряковъ до изобрѣтенія парохода? Какія животныя встрѣчались въ океанѣ? Про какихъ невольниковъ-негровъ говорили матросы? Въ какомъ году это могло быть? Чѣмъ отличается звѣздное небо подъ экваторомъ отъ нашего? О чемъ больше всего заботился капитанъ, когда ему не удалось спасти корабль? Горевалъ ли онъ самъ? Всѣ ли матросы остались вѣрны своему долгу во время плаванія? Отчего имъ являлись видѣнія? Желали бы вы быть морякомъ?

Во время чтенія желательно имѣть на виду въ классѣ карту полушарій и картины, изображающія корабль и его части, кита, акулу, альбатроса, виды городовъ Кронштадта, Ріо-де-Жанейро.

Присутствіе въ классѣ такихъ пособій даетъ возможность во время чтенія указывать на упомянутые въ немъ предметы, что избавляетъ отъ продолжительныхъ и безплодныхъ словотолкованій незнакомыхъ названій.

15. **„Ужасный день“ Станюковича.**

Мѣсто дѣйствія: бухта Дуэ на островѣ Сахалинѣ.

Время дѣйствія: ноябрь, 1860-ые годы.

Главныя лица: капитанъ Алексѣй Петровичъ, старшій штурманъ Лаврентій Ивановичъ, старшій офицеръ Николай Николаевичъ, лейтенанты Чирковъ, Сниткинъ, мичманъ Нырковъ, боцманъ Егоръ Митричъ.

Планъ. Приготовленіе второй вахты къ отправленію въ баню и разговоръ матросовъ.—О чемъ говорили офицеры въ каютъ-компаніи. — Тревожное ожиданіе. — Возвращеніе второй вахты.—Начало шторма.—Распоряженіе капитана.—Общая опасность. — Спасеніе. — Дальнѣйшая участь „Рѣзваго“.

Вопросы: 1. Какой перемѣны погоды и какихъ послѣдствій опасался старшій штурманъ? 2. Что заставляло всѣхъ

торопиться выйти изъ бухты? 3. Въ какомъ душевномъ состояніи вернулся съ берега Нырковъ? 4. Въ чемъ упрекалъ себя капитанъ въ началѣ шторма и какъ онъ поступилъ? 5. Въ чемъ выразилось душевное состояніе матросовъ и офицеровъ во время наибольшей опасности? 6. Чему обязанъ былъ экипажъ своимъ спасеніемъ?

Наглядныя пособія: карта, бинокль, подзорная труба, рупоръ, модель или картина корабля, якоря.

16. **„Свѣтлый праздникъ въ океанѣ" Станюковича.**

Вопросы: 1. Почему моряки не любятъ Индійскаго океана? 2. Какая часть разсказа понравилась вамъ болѣе всего: состояніе экипажа послѣ урагана въ Индійскомъ океанѣ, приготовленія поваровъ, разсказы о Васькѣ или описаніе пасхальной службы на кораблѣ?

17. **„Пропавшій матросъ" Станюковича.**

Планъ. „Ястребъ" на рейдѣ въ Гонконгѣ и отплытіе матросовъ на берегъ.—Прогулка Акима Жданова съ товарищемъ по городу и его исчезновеніе. — Какъ нашли Жданова.

Вопросы: 1. Отыскать на картѣ: Гонконгъ, Сингапуръ. 2. Въ чемъ состоятъ достоинства характера Акима Жданова? 3. Какъ проявляются въ этомъ разсказѣ умъ, сердце и воля Акима? 4. Когда въ немъ происходитъ душевная борьба? 5. Можетъ ли Ждановъ исправиться послѣ пережитаго имъ случая? 6. Какъ относились къ нему окружающіе и почему?

18. **„Васька" Станюковича.**

Планъ. Нагрузка живностью при отправленіи клипера „Казакъ" съ острова Мадейра.—Уходъ Коноплева за животными.—Занятія Коноплева съ боровкомъ.—Клиперъ въ Индійскомъ океанѣ и разговоръ Коноплева съ Артюшкинымъ—Представленіе боровка.

Вопросы: 1. Гдѣ находится островъ Мадейра и гдѣ Батавія? 2. Почему Коноплевъ считалъ себя счастливымъ и веселымъ послѣ нагрузки клипера? 3. Какъ Коноплевъ обходился съ животными? 4. Какимъ образомъ Коноплеву удалось приручить бѣлаго боровка? 5. Почему Артюшкинъ не понималъ характера Коноплева? 6. Какъ удалось Коно-

плеву спасти боровка во время праздника? 7. Чѣмъ отличался праздникъ Рождества въ океанѣ?

19. **„На каменьяхъ“ Станюковича.**

Планъ. Смѣна ночной вахты на клиперѣ „Красавецъ“.—Клиперъ врѣзывается въ каменья и распоряженіе капитана.—Спасеніе.

Вапросы: 1. Въ чемъ состояла опасность, которой подвергался „Красавецъ“? 2. Какія цѣнныя черты характера обнаружилъ капитанъ во время опасности? 3. Отчего произошло несчастіе съ клипером? 4. Какое впечатлѣніе производитъ конецъ разсказа? Разсмотрите на картѣ положеніе Китайскаго моря.

20. **„Нянька“ Станюковича.**

Планъ. Появленіе Чижика въ качествѣ няньки.—Разговоръ Лузгиной съ мальчикомъ.—Рѣшеніе Лузгиныхъ оставить у себя Чижика.—Первое знакомство Шурки съ Чижикомъ.—Какимъ былъ Чижикъ во флотской службѣ.—Почему Лузгина стала подозрительно относиться къ Чижику.—Отъѣздъ Лузгиной въ Петербургъ.—Чижикъ въ гостяхъ у боцмана Нилыча и возвращеніе Лузгиной.—Какъ Шурка успокаивалъ Чижика, объясненіе съ Лузгиной, ея приказъ и расправа съ мальчикомъ.—Чижикъ въ канцеляріи экипажа.—Возвращеніе Чижика къ Лузгиной и примиреніе ея съ сыномъ.—Доброе вліяніе Чижика на мальчика.—Болѣзнь Шурки и перемѣна въ обращеніи Лузгиной съ Чижикомъ.

Вопросы: 1. Къ какому времени относится дѣйствіе этого разсказа? 2. Что указываетъ на время дѣйствія? 3. Гдѣ все это происходило? 4. Какія понятія о мужикѣ внушала Лузгина своему сыну? 5. Правильны ли были ея взгляды? 6. Какое было отношеніе барыни къ Анюткѣ? 7. Какія чувства испытывалъ мальчикъ послѣ наказанія? 8. За какого человѣка считала Лузгина Чижика? 9. Почему Чижикъ старался оправдать мать въ глазахъ мальчика? 10. Какая произошла перемѣна въ обращеніи Лузгиной къ Чижику послѣ болѣзни сына? 11. Почему предложеніе Лузгина взять за уходъ деньги обидѣло Чижика?

21. **„Человѣкъ за бортомъ“ Станюковича.**

Названіе частей: Пѣсни и пляски на клиперѣ.—Наружность и характеръ Шутикова.—Жалоба Игнатова на Прошку.—Общее рѣшеніе.—Положеніе Прошки среди товарищей.—Допросъ и расправа съ нимъ.—Обыскъ.—Дружескій разговоръ съ Прошкой.—Самоотверженный поступокъ Прохора.

Наглядныя пособія: карта Атлантическаго океана, альбатросъ, петрель, китъ, модель или картина корабля.

Вопросы: 1. Почему Прохоръ признался въ своемъ воровствѣ только Шутикову? 2. Что особенно растрогало Прохора въ разговорѣ съ Шутиковымъ? 3. Изъ чего это видно? 4. Вѣрно ли разсуждали матросы о томъ, что Прохоръ отдалъ деньги только изъ-за страха быть наказаннымъ? 5. Почему Прохоръ такъ привязался къ Шутикову? 6. Чѣмъ онъ доказалъ свою горячую привязанность къ нему? 7. Въ чемъ онъ проявилъ еще глубокую любовь къ нему? 8. Почему онъ стѣснялся открыто выразить свою дружбу къ Шутикову? 9. Какъ стали матросы обращаться съ Прошкой послѣ случая съ Шутиковымъ?

22. **„Максимка“ Станюковича.**

Планъ. Утро на военномъ русскомъ клиперѣ „Забіяка“ среди Атлантическаго океана.—Какъ замѣтили человѣка на водѣ и отправка баркаса.—Спасеніе мальчика-негра и разговоръ о немъ среди матросовъ.—Исторія мальчика съ погибшаго судна и разговоръ объ этомъ между матросами.—Какъ одѣли Максимку.—Какъ Лучкинъ и матросы отнеслись къ Максимкѣ.—Какъ Максимка забавлялъ матросовъ и учился понимать по-русски.—Предстоящая разлука съ Максимкой, просьба матросовъ къ капитану и судьба Максимки.

Вопросы: 1. Почему Максимка удивлялся вначалѣ вниманію къ нему русскихъ матросовъ? 2. Почему онъ былъ всегда такъ радъ при ихъ малѣйшей о немъ заботѣ? 3. Что можно сказать про русскихъ матросовъ по ихъ отношенію къ мальчику-негру? 4. О какой войнѣ и о какихъ крѣпостныхъ говорятъ матросы? 5. Какое мнѣніе высказывалъ матросъ Лучкинъ объ отношеніи къ дѣтямъ? 6. Отчего матросы желали „окрестить“ Максимку? 7. Въ какое

средство противъ пьянства вѣрили матросы? 8. Какой союзъ заключили государства для борьбы съ рабопромышленниками?

Наглядныя пособія: карта полушарій, китъ, акула, рыба-лоцманъ, летучая рыба, альбатросъ, крокодилъ.

23. **„Тигръ идетъ“ Станюковича.**

Планъ. Расположеніе поста. — Тревога животныхъ. — Солдатъ Артюшка и всеобщій страхъ. — Планъ засады на тигра. — Въ ожиданіи тигра.

Вопросы: 1. Чѣмъ отличался по своему характеру матросъ Мартынъ? 2. Въ какихъ разсужденіяхъ высказывается умъ Артюшки? 3. Въ чемъ выразились его деликатность, совѣстливость?

Изъ разсказовъ **П. Засодимскаго** остановимся на трехъ: **„Памятный день“, „Антонъ Поповъ“, „Въ метель и вьюгу“.** Сюжетомъ первыхъ двухъ служитъ городской школьный бытъ, въ соотношеніи его съ бытомъ въ родной семьѣ. Въ нихъ обрисовывается группа дѣтскихъ типовъ, развивавшихся на почвѣ пансіонской, гимназической жизни лѣтъ 40 тому назадъ. Въ первомъ изъ нихъ преобладаютъ непріятные, отрицательные типы, въ родѣ Волоцкаго, но имъ противопоставлена картина смягчающаго вліянія на сердце мальчика любящей его домашней среды, и между новыми товарищами, встрѣтившими его довольно сурово, у него нашелся уже другъ-защитникъ.

Второй разсказъ служитъ какъ бы продолженіемъ и дополненіемъ перваго, въ немъ изображена идеальная дружба двухъ гимназистовъ той же эпохи съ возвышенными чертами характера. Разсказъ этотъ оканчивается смертью крайняго идеалиста и энтузіаста Попова, который, сравнительно съ другими, является какъ бы мальчикомъ „не отъ міра сего“. Помимо интересной психологической стороны дѣтскихъ типовъ, самая обстановка, среди которой дѣйствуютъ эти гимназисты-пансіонеры, обрисовывается яркими и реальными чертами въ малѣйшихъ подробностяхъ; пансіонская жизнь и характерныя особенности пансіонеровъ представляютъ собою много общаго съ существующими интернатами подобнаго типа, и потому понятно, какое жи-

вое впечатлѣніе должны производить эти разсказы на учениковъ, живущихъ въ такихъ же условіяхъ жизни. Они выслушиваются ими съ захватывающимъ вниманіемъ, такъ какъ затрогиваютъ собою ихъ ежедневные школьные интересы и треволненія. Эти школьные типы производятъ на цѣлый классъ впечатлѣніе, совершенно подобное тому, какое крупный писатель производитъ своими типами на современное общество. Предметъ избранъ для нихъ вполнѣ близкій, и они могутъ судить о немъ. И, дѣйствительно, одни еще во время самаго чтенія торопятся заявить, что это все правда, что они испытали то же самое; другіе, наоборотъ, настаиваютъ на томъ, что теперь ничего подобнаго уже не бываетъ; находятся и такіе, которые соглашаются, что кое-что бываетъ и теперь [1]).

Цѣль художника достигнута: онъ взволновалъ этотъ дѣтскій міръ, пробудилъ въ немъ массу живыхъ образовъ воспоминанія, заставилъ его пережить вновь недавно испытанное, заставилъ чувствовать и мыслить въ совершенно доступной имъ сферѣ интересовъ и впечатлѣній. Воспитательное дѣйствіе такого рода разсказовъ несравненно глубже, нежели разсказовъ съ содержаніемъ, отдаленнымъ отъ ихъ собственной жизни. Само собою разумѣется, что дѣти и юноши не могутъ быть вполнѣ компетентными судьями въ оцѣнкѣ достоинствъ литературныхъ произведеній. Тѣмъ не менѣе, ихъ мнѣнія о затронутыхъ явленіяхъ дѣтской и школьной жизни, ихъ отзывы и впечатлѣнія, вызванные чтеніемъ, представляютъ собой большой интересъ для педагога и психолога, какъ матеріалъ для изученія особенностей дѣтской природы, дѣтской души. По прочтеніи обоихъ разсказовъ ученикамъ было предложено изложить письменно свои впечатлѣнія по слѣдующимъ вопросамъ и планамъ.

24. **„Памятный день“.** *Главныя лица:* Петя Васеньевъ,

[1]) Таково было настроеніе при чтеніи разсказа въ IV классѣ средней школы; при чтеніи его во II кл. такихъ взглядовъ не высказывалось вовсе; но въ средѣ учениковъ замѣтно было необычайное движеніе; на вопросъ, кому этотъ разсказъ напоминаетъ что-либо изъ собственной жизни, изъ 24 учениковъ встало 20.

его мать, няня Тарасьевна, кучеръ Всеволодъ, директоръ гимназіи, унтеръ-офицеръ Степанъ, ученикъ Волоцкой и др.

Мѣсто дѣйствія: сперва деревня, потомъ городъ.

Время дѣйствія: 1856 годъ.

Названія частей. Выѣздъ Пети изъ деревни въ городъ и разговоръ о гимназіи.—Экзаменъ и поступленіе въ гимназію.—Разспросы товарищей.—Урокъ нѣмецкаго языка.—Какъ Волоцкой преслѣдовалъ Петю.—Стрижка.—Борьба съ Волоцкимъ.—Сонъ Пети.

Вопросы: 1. Почему Петя былъ робокъ по пріѣздѣ въ гимназію? 2. Почему онъ повѣрилъ всему, что говорилъ ему Волоцкой? 3. Почему этотъ день названъ памятнымъ? 4. Почему Волоцкой и нѣкоторые другіе товарищи были такъ жестоки съ Петей? 5. Бываетъ ли все это въ настоящее время?

25. Главные моменты разсказа **„Антонъ Поповъ“**. Начало дружбы. — Карцеръ. — Ссора съ Васей Березкинымъ. — Заговоръ противъ учителя словесности. — *Поэтъ* Шушмыревъ. — Великій постъ и проповѣдь. — Болѣзнь и смерть Попова.

Насколько были интересны отвѣты учениковъ въ письменныхъ изложеніяхъ, можно видѣть по нѣсколькимъ выдержкамъ изъ работъ наиболѣе литературно-развитыхъ учениковъ. Изъ отвѣтовъ ученика Н. (15 л.) на первый и третій вопросы: „Находясь въ кругу родныхъ и знакомыхъ ему лицъ, принимавшихъ въ немъ живое участіе, онъ привыкъ себя видѣть окруженнымъ заботами и попеченіями матери, няни и другихъ близкихъ ему лицъ, невольно любилъ ихъ, привыкъ къ нимъ, всѣ они ему были дороги, близки къ сердцу, и потому нельзя не понять его чувства сиротства и одиночества по пріѣздѣ его въ гимназію, которая представлялась ему чѣмъ-то страннымъ, чуждымъ его понятія. Его ошеломилъ внезапный переходъ отъ тихой домашней жизни къ шумной гимназической. Въ этотъ день ему, уже разстроенному разлукой съ родными, пришлось испытать много непріятностей и треволненій всякаго рода, чего съ нимъ почти никогда не случалось, за исклю-

ченіемъ рѣдкихъ выговоровъ отъ отца"... (Сохраняя слогъ, исправляемъ только орѳографическія ошибки).

Другой ученикъ В. писалъ: „Такіе типы, какъ Волоцкой, встрѣчаются на каждомъ шагу во всѣхъ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Они обыкновенно владѣютъ цѣлой толпой подобныхъ себѣ, но слабѣе по силѣ, и эта ватага не даетъ никому покоя въ классѣ: окружаетъ кого попало изъ учениковъ, начинается травля, которая обыкновенно кончается или дракой, или жалобой со стороны того, къ которому пристаютъ".

Третій ученикъ П. по поводу второго разсказа, поставивъ себѣ самостоятельно вопросъ, почему умеръ Поповъ, разрѣшилъ его слѣдующимъ образомъ:

„Поповъ умеръ отъ многихъ причинъ: первая причина была тому та, что онъ, видя пороки товарищей, не могъ имъ помочь; онъ былъ честенъ, и ему горько было видѣть; онъ для этого сказалъ проповѣдь; она тронула сердца нѣсколькихъ человѣкъ, они сдѣлались его послѣдователями; нѣкоторые же стали надъ нимъ смѣяться. Онъ былъ еще въ началѣ Великаго поста боленъ нравственно".

Упомянутый ученикъ Н. писалъ по поводу этого разсказа слѣдующее:

„Въ тѣ минуты, когда я сижу дома, одинъ, погружаясь въ раздумье, часто вспоминаю я свое поступленіе сюда. Въ эти минуты живо представляется мнѣ все, испытанное мною: и та тоска по дому и по роднымъ, и тотъ шумъ и гамъ, отъ котораго у меня первое время болѣла голова. Мнѣ совершенно ясно, понятно то чувство, которое испытывалъ Дементьевъ. Сколько народа двигается вокругъ, и никому нѣтъ дѣла до него. Невольно станетъ грустно, невольно заплачешь. Какое отрадное чувство, какая радость должны пробудиться въ душѣ бѣднаго новичка, когда такой добрый, ласковый мальчикъ, какъ Поповъ, подойдетъ къ нему съ утѣшеніемъ; какъ радостно забьется его сердце, когда человѣкъ, который первый изъ всѣхъ товарищей его пожалѣлъ,—человѣкъ, который ласково съ нимъ обошелся, предложилъ ему быть его другомъ".

Ученикъ В. по поводу этого разсказа поставилъ себѣ

вопросъ: Бываетъ ли такая дружба, какъ Попова съ Дементьевымъ? и въ отвѣтъ на него писалъ: „Такая личность, какъ Антонъ Поповъ, рѣдко встрѣчается въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ. Стоять одному противъ всего класса и имѣть столько здраваго смысла, чтобы еще вполнѣ правильно руководить другомъ и товарищемъ съ самаго младшаго класса почти невозможно".

Ближайшій выводъ, какой можно сдѣлать изъ подобныхъ письменныхъ работъ, состоитъ въ томъ, что ученики, одушевленные и заинтересованные содержаніемъ прочитаннаго въ большинствѣ случаевъ пишутъ лучше и въ стилистическомъ и орѳографическомъ отношеніи, нежели въ тѣхъ случаяхъ, когда предметомъ письменныхъ работъ бываютъ диктанты отрывковъ изъ какихъ-либо чуждыхъ имъ авторовъ. Кромѣ того, необходимо замѣтить, что разсказы изъ школьнаго быта доставляютъ имъ тѣмъ большее художественное удовольствіе, что затрагиваютъ своимъ содержаніемъ хорошо знакомый имъ школьный бытъ и вызываютъ связанныя съ нимъ воспоминанія. Поэтому слѣдуетъ допустить также, что разсказы на такія темы, прочитанные дѣтямъ, мало знакомымъ со школьнымъ и пансіонскимъ бытомъ, произведутъ менѣе сильное впечатлѣніе и вызовутъ меньшій интересъ.

26. **„Въ метель и вьюгу" Засодимскаго.**

Мѣсто дѣйствія: окраина города и квартира рабочаго Пичугина.

Время дѣйствія: наканунѣ Рождества.

Главныя лица и животныя: рабочій Пичугинъ, дѣвочка Маша, собака Каштанка.

Планъ: Метель наканунѣ Рождества. — Дѣвочка въ снѣгу. — Встрѣча рабочаго съ дѣвочкой. — Какъ они пришли на квартиру. — Разговоръ рабочаго съ дѣвочкой и его рѣшеніе. — Какъ онъ устроилъ елку для дѣвочки. — Сонъ Маши.

Вопросы: 1. Какая была главная причина несчастья дѣвочки? 2. Какой былъ человѣкъ Пичугинъ? 3. Въ какихъ случаяхъ проявилась его доброта? 4. Чему больше всего обрадовалась Маша? 5. Почему она заплакала, когда

Пичугинъ погладилъ ее по головѣ? 6. Что приснилось Машѣ и почему?

Этотъ разсказъ очень небогатъ бытовыми чертами и подробностями, вслѣдствіе чего два изображенныхъ въ немъ лица кажутся недостаточно прикрѣпленными къ мѣсту и времени; но его привлекательность заключается въ интересномъ для дѣтей развитіи сюжета изъ жизни рабочаго люда, при которомъ зло и добро въ жизни: съ одной стороны, не жалѣющая дѣвочки хозяйка, съ другой, пріютившій у себя дитя идеально-симпатичный рабочій,—распредѣлены въ разсказѣ такъ, чтобы умиротворить, успокоить въ концѣ разсказа встревоженную вначалѣ за судьбу дѣвочки дѣтскую душу; особенно запечатлѣвается въ воображеніи дѣтей заключительный сонъ на библейскую тему о рожденіи Христа, пробуждающій какое-то теплое, свѣтлое религіозное настроеніе.

27. **„Кавказскій плѣнникъ“ Л. Толстого.**

Мѣсто дѣйствія: Кавказъ, татарскій аулъ.

Дѣйствующія лица: Жилинъ, Костылинъ, татары, Дина, казаки.

Планъ: Полученіе письма и отъѣздъ въ Россію. — Встрѣча съ татарами и заключеніе плѣнниковъ въ сарай.— Жилинъ въ саклѣ, разговоръ о выкупѣ, появленіе Костылина. — Жизнь Жилина въ аулѣ и его намѣреніе. — Первый побѣгъ и заключеніе въ яму.—Второй побѣгъ и спасеніе.

Вопросы: 1. Показать на картѣ Кавказъ. 2. Въ какихъ годахъ происходила кавказская война? 3. Какъ переѣзжали русскіе изъ своихъ крѣпостей во время войны? 4. Какой характеръ проявилъ Жилинъ въ переговорахъ съ черкесами? 5. Какъ относились къ нему черкесы? Съ какими обычаями кавказскихъ горцевъ знакомитъ авторъ въ этомъ разсказѣ? 7. Какъ описывается въ немъ природа Кавказа? 8. Что можно сказать о нравахъ представленныхъ тутъ кавказскихъ горцевъ?

28. **„Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ“ Л. Толстого.**

Мѣсто дѣйствія: сперва городъ Владимиръ, потомъ Сибирь.

Дѣйствующія лица: купецъ Аксеновъ, жена его и дѣти, исправникъ, колодники, Макаръ Семеновъ, начальникъ тюрьмы.

Названіе частей: Поѣздка въ Нижній на ярмарку и ночлегъ на постояломъ дворѣ. — Арестъ и обвиненіе въ убійствѣ. — Свиданіе съ женой, наказаніе и ссылка въ Сибирь. — Жизнь въ острогѣ и встрѣча съ новымъ колодникомъ. — Намѣреніе Макара Семенова и его раскаяніе.

Вопросы: 1. По собственной ли винѣ попалъ Аксеновъ на каторгу? 2. На что онъ больше всего надѣялся въ своемъ горѣ? 3. Отчего Макаръ Семеновъ почувствовалъ раскаяніе? 4. Почему Аксеновъ не выдалъ своего врага?

29. **„Пожарный“ Смирнова.**

Планъ. Поступленіе Михеича въ пожарные. — Насмѣшка товарищей. — Думы его на каланчѣ и первыя непріятности. — Разговоръ Михеича съ Сенькой. — Письмо изъ деревни. — Разговоръ Михеича съ брандмейстеромъ. — Пожаръ. — Михеичъ спасаетъ Ѳедьку. — Второе письмо. — Смерть Михеича.

Вопросы: 1. Какъ Михеичъ поступилъ въ пожарные? 2. Сочувственно ли отнесся Сенька къ разсказу Михеича? 3. Какими чертами характера отличался брандмейстеръ? 4. Что можно сказать о поступкѣ Михеича во время пожара?

30. **„Въ Колизеѣ“ Лаврентьевой.**

Планъ. Пиръ въ домѣ Корнелія и появленіе старика-христіанина. — Неожиданная спасительница. — Посѣщеніе катакомбъ Корнеліемъ съ дочерью. — Подозрѣнія противъ Корнелія. — Описаніе площади и приготовленія къ торжеству. — Признаніе Корнелія и гнѣвъ народа. — Колизей. — Твердость христіанъ и ихъ смерть.

Вопросы: О римскомъ бытѣ. Какъ строились римскіе дома? Какъ украшались дворы, столы патриціевъ? Какія у нихъ были одежды? Что такое форумъ? Какими зданіями онъ былъ окруженъ? Какъ устраивались тріумфальныя шествія послѣ побѣды? Видъ форума въ настоящее время? Что такое Колизей? Циркъ, арена, амфитеатръ? Въ какое время это было? Гдѣ находится Италія, р. Тибръ? (Пособія:

картины Лемана: видъ древняго форума во время шествія тріумфатора, современный видъ форума, домъ римскаго патриція, видъ Колизея). *О главныхъ лицахъ.* 1. Какой недостатокъ римской жизни замѣчается въ римскихъ пирахъ? 2. Какъ отнеслись гости Корнелія къ вошедшему старику? 3. Что удивляло римлянъ въ рѣчахъ христіанина и почему? 4. Какими чертами характера отличалась дочь Корнелія? 5. Что поражало Корнелія въ ученіи христіанъ? 6. Чѣмъ объяснить увеличеніе числа послѣдователей христіанскаго ученія? 7. Какъ можно назвать отношеніе, обнаруженное римскимъ народомъ къ Корнелію во время жертвоприношеній? 8. Подъ вліяніемъ какихъ обстоятельствъ произошелъ переворотъ въ душѣ Корнелія? 9. Каковы были римскіе нравы и вѣрованія въ эпоху гоненія на христіанъ? 10. Кто, кромѣ Корнелія, въ этомъ разсказѣ подчинился вліянію христіанъ? 11. Какой характеръ былъ у Клавдіи? Какъ она познакомилась съ ученіемъ христіанъ? Что ее поразило? Чего она могла бояться? Почему она могла твердо умереть?

31. **„Стучитъ" Тургенева.**

Мѣсто дѣйствія: деревня и дорога въ Тулу.

Время дѣйствія: крѣпостное время.—1840 годы.

Дѣйствующія лица: авторъ, Ермолай, Филоѳей, разбойники.

Планъ. Сообщеніе Ермолая и рѣшеніе автора ѣхать въ Тулу.—Наемъ лошадей и отъѣздъ.—Первое и второе пробужденіе охотника.—Тарантасъ среди рѣки.—Третье пробужденіе.—Ожиданіе нападенія.—Встрѣча съ разбойниками.—Пріѣздъ въ Тулу и возвращеніе въ деревню.

Вопросы: 1. Каковъ былъ Ермолай, какъ слуга, какъ человѣкъ? 2. Въ чемъ проявилась грубость Ермолая? 3. Какое впечатлѣніе производитъ Филоѳей въ началѣ и въ концѣ разсказа? Жалѣлъ ли онъ свою семью? 4. Какъ онъ объяснилъ свое молчаніе о семьѣ? 5. Видѣли ли вы красивыя мѣста, похожія на описанныя авторомъ въ этомъ разсказѣ?

32. **„Два друга" Тургенева (Пунинъ и Бабуринъ).**

Передѣлки для дѣтей сочиненій классическихъ авторовъ

или вообще произведеній, назначавшихся для взрослыхъ читателей, въ большинствѣ случаевъ, неудачны, и пользоваться ими слѣдуетъ съ большой осторожностью. „Пунинъ и Бабуринъ“ удобенъ для чтенія въ сокращеніи, сдѣланномъ въ сборникѣ Острогорскаго, но безъ сочиненныхъ имъ—совершенно лишнихъ—вступительныхъ строкъ. Вся первая часть этой повѣсти представляетъ собой нѣчто цѣльное, законченное, вполнѣ доступное дѣтямъ. Въ такомъ видѣ этотъ высоко-художественный и богатый содержаніемъ разсказъ доступенъ старшему возрасту и подаетъ поводъ ко многимъ вопросамъ воспитательнаго и образовательнаго характера.

Названія частей: Разговоръ бабушки съ Бабуринымъ въ присутствіи внука.—Описаніе сада и любимаго мѣста.—Первое знакомство мальчика съ Пунинымъ.—Встрѣча мальчика съ Бабуринымъ въ его комнатѣ.—Чтенія и бесѣды мальчика съ Пунинымъ,—Наказаніе Ермила и защита его Бабуринымъ.—Отъѣздъ друзей изъ усадьбы.—Поступокъ мальчика послѣ ихъ отъѣзда.

Вопросы: 1. Чѣмъ интересовался мальчикъ при первомъ своемъ знакомствѣ съ Бабуринымъ и Пунинымъ? 2. Почему онъ сказалъ про себя: „что за фамильярность“? 3. Въ чемъ состояли странности Бабурина? 4. Были ли его убѣжденія странными? 5. Что значитъ „миѳологія“? 6. Знаете ли вы, кто были аргонавты? 7. Почему мальчикъ такъ отозвался о своей гувернанткѣ? 8. Почему бабушка назвала Бабурина филантропомъ? 9. Изъ-за чего произошла ссора между Бабуринымъ и мальчикомъ? 10. Кто изъ нихъ былъ правъ? 11. Почему Бабурина называли республиканцемъ? 12. Правильно ли такъ называли? 13. Почему мальчикъ удивился этому названію? 14. Какое наставленіе далъ Бабуринъ мальчику при прощаніи? 15. Что обѣщалъ ему мальчикъ? 16. Почему Пунинъ произносилъ стихи Державина во время выѣзда изъ усадьбы? 17. Какое различіе между характерами друзей? 18. Какъ относился къ нимъ мальчикъ? 19. Что можно сказать о характерѣ бабушки?

33. **„Муму“ Тургенева.**

Названія частей: Переселеніе Герасима изъ деревни въ

городъ. — Какъ онъ исполнялъ свою новую должность.— Любовь его къ Татьянѣ. — Разговоръ Гаврилы съ Капитономъ и Татьяной о намѣреніи барыни. — Какъ дворня обманула Герасима.—Проводы Татьяны.—Находка Герасима.— Привязанность его къ собачкѣ. — Муму въ комнатѣ у барыни.—Лай собачки и распоряженіе барыни.—Тревога Герасима и возвращеніе собаки. — Приказаніе уничтожить Муму.—Герасимъ съ собачкой въ трактирѣ и въ лодкѣ.— Герасимъ уходитъ изъ города въ деревню.

Вопросы: 1. Чѣмъ былъ замѣчателенъ Герасимъ среди остальной дворни? 2. Въ чемъ состояло его несчастье? 3. Въ чемъ состояли достоинства и недостатки его личности? 4. Отчего онъ такъ привязался къ собачкѣ? 5. Сколько разъ въ разсказѣ замѣчается его умственная ограниченность. 6. Почему Герасимъ, утопивъ собаку, уходитъ въ деревню? 7. Почему онъ не ушелъ вмѣстѣ съ собакой? 8. Почему авторъ то называетъ его великаномъ, богатыремъ, то сравниваетъ съ гусакомъ? 9. Какъ относилась дворня къ Герасиму? 10. Понимала ли она его характеръ? 11. Что думаютъ люди о глухонѣмыхъ? 12. Почему барыня назвала Герасима неблагодарнымъ? 13. Была ли она права? 14. Что можно сказать о характерахъ остальныхъ дворовыхъ: Гаврилы, Татьяны, Капитона, Степана и др.? 15. Почему Гаврила называетъ Капитона „мочальной душой“? 16. Кто въ этомъ сочиненіи вполнѣ оцѣнилъ, понялъ и пожалѣлъ Герасима?

Предлагая для классnаго чтенія и изученія въ начальной школѣ произведенія, подобныя этому, затрогивающія глубокіе вопросы психологическіе, бытовые и общественные, мы предполагаемъ развитыхъ слушателей-подростковъ 13—14 лѣтъ, четвертаго года обученія. При томъ непонятая и оскорбленная привязанность простодушнаго Герасима къ собачкѣ — тема, вполнѣ доступная и дѣтскому сердцу; также доступна дѣтямъ и оцѣнка характеровъ барыни, дворни. Не включая, однако, въ нашъ перечень многіе всесторонне-воспитательные разсказы изъ „Записокъ охотника“, мы имѣемъ въ виду сберечь и вполнѣ использовать этотъ богатый литературно-общественными мотивами матеріалъ

для народныхъ дополнительныхъ чтеній по литературѣ, разсчитанныхъ на взрослыхъ слушателей, окончившихъ курсъ начальной школы.

34. **„Бѣглецъ" Круковскаго.**

Планъ. 1. Отъѣздъ Васьки изъ деревни. 2. Работа въ мастерской и дружба съ Гришкой. 3. Жестокость хозяина и совѣтъ товарища. 4. Приготовленія къ дорогѣ и отъѣздъ Васьки. 5. Васька въ пути и пріѣздъ домой.

Вопросы: 1. Легко ли было бабушкѣ Ѳедосьѣ разставаться со внукомъ? 3. Справедливо ли взыскивалъ съ Васьки хозяинъ? 3. Какое его было обращеніе съ мальчикомъ? 4. Цѣнилъ ли онъ книгу? 5. Справедливо ли онъ назвалъ его бариномъ? 6. Одними ли деньгами помогъ Гришка Васѣ? 7. Почему онъ не сразу рѣшилъ просить милостыню? 8. Какой онъ былъ по характеру? 9. Какъ отнесся къ Васькѣ бродяга на постояломъ дворѣ? 10. Легко ли было Спиридону плясать передъ разгулявшимися купцами? 11. Чѣмъ интересно письмо Гриши? 12. Почему Васька плакалъ, читая его письмо?

35. **„Бѣлый штурманъ" Фаусека.**

Планъ. Выходъ парохода изъ Севастопольской бухты.— Иванъ Андреевичъ и его горе. — Встрѣча съ судномъ и смѣна вахтенныхъ.—Разсказъ боцмана о томъ, какъ Иванъ Андреевичъ спасъ утопающаго.— Буря на морѣ.— Возвращеніе въ Севастополь.

Вопросы: 1. Отчего душевное состояніе Ивана Андреевича на пароходѣ было особенно тяжело? 2. Почему его называли Бѣлымъ штурманомъ? 3. Какой у него былъ характеръ и какъ къ нему относились окружающіе? 4. Какія опасности угрожали пароходу и пассажирамъ во время бури? 5. Въ какомъ состояніи были пассажиры въ моментъ опасности? 6. Какъ Иванъ Андреевичъ боролся противъ бури? 7. Въ чемъ онъ находилъ главный источникъ своей силы? 8. Кому, кромѣ Бѣлаго штурмана, былъ обязанъ пароходъ своимъ спасеніемъ? 9. Какое значеніе имѣетъ картушка компаса? 10. Чѣмъ замѣчательно состояніе Бѣлаго штурмана при встрѣчѣ съ женой?

Наглядныя пособія: карта Чернаго моря, видъ Севастополя, корабля въ бурю и въ тихую погоду, компасъ.

36. **„Лѣшій“ Фаусека.**

Планъ. Какъ Степана Матвѣевича застала въ дорогѣ снѣжная буря. — Какъ онъ натолкнулся на хату Польшина. — Воспоминанія о своей прошлой жизни и переворотъ въ душевной жизни Степана Матвѣевича.

Вопросы: 1. Какой былъ по характеру Степанъ Матвѣевичъ? 2. Какъ онъ обращался съ крестьянами? 3. Какъ онъ отнесся къ просьбѣ Польшина? 4. Какая перемѣна произошла въ характерѣ Степана Матвѣевича? 5. Что заставило его одуматься? 6. Почему ему захотѣлось сдѣлать добро? 7. Какъ измѣнилось его отношеніе къ слугѣ? 8. Какое слово больше всего поразило купца?

37. **„Послѣ сраженія“ Иванина.**

Время дѣйствія: Русско-японская война 1904 г.

Мѣсто дѣйствія: Манджурія, берегъ рѣки Ялу, близъ г. Ы-джу.

Планъ. Душевное состояніе Ѳеодора Купцова въ траншеѣ.—Участь японскаго офицера.—Отступленіе русской линіи послѣ сраженія.—Мысли и воспоминаніе раненаго Купцова.—Встрѣча его съ раненымъ японцемъ и хунхузами.—Спасеніе раненаго.—Возвращеніе къ своимъ.

Вопросы: 1. Почему Купцовъ вначалѣ не стрѣлялъ изъ траншеи? 2. Когда онъ началъ стрѣлять? 3. Какъ сражались японцы: кто выдѣлялся между ними? 4. Отчего отступили русскія линіи? 5. О чемъ думалъ раненый Купцовъ? 6. Чѣмъ занимались хунхузы? 7. Почему Купцовъ не бросилъ раненаго японца? 8. Оцѣнили ли японцы поступокъ Купцова?

38. **„Враги“ Инфантьева.**

Названія частей: Степанъ Мещеряковъ среди гаоляна послѣ сраженія. — Встрѣча его съ раненымъ японцемъ.— Разговоръ о причинахъ войны.—Разговоръ о своихъ семьяхъ.—Чтеніе писемъ: японскаго и русскаго. — Компасъ и карта.—Предложеніе Степана. — Отдыхъ. — Бинокль и совмѣстное путешествіе раненыхъ.—Въ лагерѣ у японцевъ.— Выздоровленіе Степана.—Прощаніе его съ Ганко.

Вопросы: 1. Измѣнилъ ли Степанъ русскому войску своей дружбой съ Ганко? 2. Почему Степанъ подумалъ,

что жена Ганко „отрекается“ отъ него? 3. Чѣмъ отличаются одно отъ другого письма ихъ женъ? 4. Какія у Ганко преимущества предъ Степаномъ? 5. Кто былъ лучше снабженъ необходимыми предметами и знаніями? 6. Что разсказывалъ каждый изъ нихъ о порядкахъ своей родины? 7. Почему Ганко назвалъ русскаго „симпатичнымъ“, а Степанъ японца—„дошлымъ“? 8. Сравнить этотъ разсказъ съ разсказомъ „Послѣ сраженія“: чѣмъ побѣдили насъ японцы?

Наглядныя пособія: гаолянъ, карта Манджуріи, компасъ, бинокль.

39. **„Степанъ Ежикъ“ Ивановича.**

Названія частей: Фельдфебель Сидоровъ.—Фельдфебель Сидоровъ съ докладомъ у ротнаго.—Ежикъ въ карцерѣ.—Его воспоминанія о первыхъ дняхъ ученья въ казармѣ.—Ежикъ въ денщикахъ у поручика Трегубова.—Дружба Ежика съ Володей.—Случай на именинахъ и его послѣдствія.—Приказаніе высѣчь Володю.—Наказаніе мальчика и его слѣдствіе.—Ежикъ вторично въ карцерѣ.—Посѣщеніе Ежика Володей въ лазаретѣ.

Вопросы: 1. Почему ротный хвалилъ старину и совѣтуетъ фельдфебелю „зубы чистить“ солдатамъ? 2. Почему фельдфебель назвалъ ротнаго „нуднымъ“ человѣкомъ? 3. Какой былъ взглядъ у поручика и поручицы на денщика? 4. Почему Володя болѣе привязался къ Ежику, нежели къ отцу и матери? 5. Нарушилъ ли Ежикъ дисциплину, когда отказался сѣчь Володю? 6. Въ чемъ состоятъ особенныя черты характера Степана Ежика, какъ солдата и какъ человѣка? 7. Какія въ этомъ разсказѣ главныя лица и второстепенныя? Какіе хорошіе и дурные люди?

40. **„Дружки“ Горькаго.**

Вопросы: 1. Какой образъ жизни вели „дружки“ зимой и лѣтомъ? 2. Уклонялись ли они отъ всякой работы? 3. Надъ чѣмъ задумался Уповающій, сидя у костра? 4. Почему онъ захотѣлъ оставить лошадь? 5. Изъ-за чего они поспорили? 6. Былъ ли Уповающій совсѣмъ дурнымъ человѣкомъ? 7. Жалѣлъ ли Пляшинога своего товарища? 8. Какое впечатлѣніе на читателя производятъ воры въ этомъ разсказѣ?

41. **„Жидъ“ Мачтета.**

Планъ. Какъ Давиду Гурвейсъ пришлось оставить гимназію.—Врачъ Гурвейсъ на войнѣ.—Еврейскій погромъ.

Вопросы: 1. Почему ученикъ Гурвейсъ послѣ обращенной къ нему просьбы товарищей ходилъ, понуривъ голову? 2. Почему тяжело жилось ему? 3. Любили ли его товарищи? 4. Какую онъ имъ оказалъ услугу? 5. Какъ онъ исполнялъ свой долгъ на войнѣ? 6. Какъ относились къ нему окружающіе? 7. Какую пользу принесъ онъ больному бѣшенствомъ? 8. Какъ онъ относился къ нему? 9. Какъ поступила толпа народа во время погрома? 10. Кто правильно оцѣнилъ дѣла Гурвейса на войнѣ и въ больницѣ? 11. Кто пожалѣлъ его? 12. Почему онъ отвѣтилъ женщинѣ: „это неправда, я жидъ“?

Разсказъ, слабый въ художественномъ отношеніи вслѣдствіе обилія авторскихъ характеристикъ, требующихъ сокращенія при чтеніи, представляетъ собой, тѣмъ не менѣе, цѣнный воспитательный матеріалъ, по своей гуманной темѣ.

42. **„Тунгатай“ Якимова.**

Главныя лица: авторъ, его жена, Ахметка, Тунгатай, Джафаръ, киргизы.

Мѣсто дѣйствія: хуторъ въ Степномъ краю и городъ.

Планъ. Знакомство автора съ Тунгатаемъ. — Тунгатай въ пастухахъ.—Тунгатай рабочій на хуторѣ.—Переѣздъ въ городъ.—Приготовленія къ празднику и просьба Тунгатая.—Скачка и смерть Тунгатая.

Вопросы: 1. Чѣмъ былъ замѣчателенъ мальчикъ Тунгатай? 2. За что онъ любилъ автора и его жену? 3. Что погубило Тунгатая? 4. Кто вамъ нравится больше всѣхъ въ этомъ разсказѣ? 5. Читали ли вы прежде что-нибудь подобное? 6. Въ какихъ губерніяхъ живутъ киргизы?

43. **„Вася газетчикъ“ Бажиной.** *Названіе частей.* Пріѣздъ Васи изъ деревни въ городъ и встрѣча съ дядей. — Разноска газетъ и знакомство съ Санькой.—Болѣзнь Васи и встрѣча со старушкой.—Васина дума объ отъѣздѣ въ деревню и безпокойство дяди. — Новая работа Васи и отъѣздъ въ деревню.

Вопросы: 1. Какая женщина была Васина тетка? 2. Понравился ли вамъ газетчикъ Вася? 3. Чѣмъ онъ понравился вамъ? 4. А дядя его—хорошій былъ человѣкъ? 5. Кто лучше поступилъ съ найденными деньгами: Саня или Вася? 6. Почему Вася говорилъ, что въ деревнѣ лучше?

44. **„Мотька" Бажиной.** *Главныя лица:* мальчикъ Мотька, старуха Дарья, управляющій и его жена, старикъ Панфилычъ, солдатка Домна.

Названіе частей. Пожаръ въ деревнѣ. — Появленіе Мотьки.—Его скитанія.—Собаки.—Чай.—Купанье.—Случай съ колокольчиками въ сараѣ.—Мотька-помощникъ.—Мотька-пастухъ.—Случай съ коровой.—Гдѣ онъ ночуетъ.

Вопросы: 1. Отчего тяжела была жизнь мальчика? 2. Кто были его друзья? 3. Кто его жалѣлъ? 4. Кто обижалъ? 5. Какъ онъ служилъ въ пастухахъ: изъ одного страха, изъ-за денегъ или изъ любви къ животнымъ?

45. **„Ванька и колдунъ Волкъ" Богданова.** *Планъ.* Какъ Ванька нашелъ пропавшій кнутъ.—Что случилось за ужиномъ.—Какъ пригласили колдуна и какъ учитель проучилъ его.—Пропажа лошадей.—Какъ поймали колдуна, и какъ онъ исчезъ.—Поджогъ школы, озлобленіе народа и арестъ колдуна.

Вопросы: 1. Чего испугался Ванька? 2. Чему повѣрили женщины? 3. Кого призвали лѣчить мальчика? 4. Могъ ли колдунъ вылѣчить мальчика? 5. Что дѣлалъ колдунъ? 6. Отчего ему вѣрили? 7. Кто обнаружилъ, что колдунъ обманываетъ всѣхъ? 8. Какъ отомстилъ колдунъ? 9. Перестали ли женщины вѣрить въ колдуна?

46. **„Кормилецъ" Мамина-Сибиряка.** *Планъ.* Сборы и отправленіе дѣтей на фабрику. — Работа мальчиковъ въ пожогѣ. — Прошлая жизнь Пискуновыхъ. — Заботы Ѳедорки о братѣ и ея мечта.—Прошка въ машинномъ корпусѣ. — Смерть Прошки.

Вопросы: 1. Всегда ли родные хороши только въ богатствѣ? 2. Изъ чего видно, что Ѳедорка жалѣла и любила брата? 3. О чемъ она мечтала? 4. Была ли работящая женщина сама Пискунова? 5. Чѣмъ она надоѣдала Ѳедоркѣ? 6. Справедливо ли думалъ Прошка про сестру, будто она съѣдала

весь завтракъ? 7. Почему вопросъ Антошки растрогалъ Ѳедорку и она разсказала ему о своей тяжелой жизни? 8. Почему Ѳедорка разозлилась, когда Антошка намекнулъ на то, что и у него денегъ нѣтъ? 9. Почему послѣ разговора съ Антошкой она не обращала вниманія на насмѣшки подругъ?

47. **„Дичокъ" Семенова.** *Названіе частей.* Покража въ деревнѣ Мховкѣ. — Приходъ Ильина къ Макару и разговоръ о лошадяхъ. — Какъ купили жеребенка и какъ его пріучали къ себѣ. — Какъ Дичокъ привыкалъ работать. — Горе въ семьѣ Макара и возвращеніе Дичка.

Вопросы: 1. Какое случилось несчастье въ деревнѣ? 2. Отчего Макаръ сильно горевалъ? 3. Чей былъ прежде Дичокъ? 4. Отчего онъ былъ злымъ? 5. Что съ нимъ сдѣлали? 6. Какъ обращались съ Дичкомъ въ семьѣ Макара? 7. Какъ перемѣнился Дичокъ? 8. Чѣмъ былъ доволенъ Макаръ? 9. Какъ Дичокъ отплатилъ Макару за его ласку?

48. **„Никитка" Ратомскаго.** *Названіе частей.* Игра дѣтей и ихъ разговоры. — Ребятишки въ ночномъ. — Поступокъ съ дядей Минаемъ и знакомство съ Петей. — Горе матери и месть Матренѣ. — Отъѣздъ въ Москву.

Вопросы: 1. Какъ относился дядя Минай къ мальчикамъ и односельчанамъ? 2. Любили ли его сосѣди? 3. Въ чемъ проявились суевѣрныя понятія мальчиковъ? 4. Всѣ ли были они суевѣрны? 5. Никитка отъ природы былъ злой или добрый мальчикъ, всегда ли ему доставляло удовольствіе причинять другимъ непріятности? 6. Какъ надо понимать его злую шутку съ Минаемъ и теткой Матреной? 7. Изъ чего можно заключить, что Никитка — мальчикъ добрый, честный и съ чувствомъ собственнаго достоинства?

49. **„Таня Логай" Носилова.** *Мѣсто дѣйствія:* островъ Новая Земля.

Время дѣйствія: сѣверная полярная зима.

Лица: авторъ, самоѣдъ Логай, его дочь Таня Логай.

Названіе частей: Пріѣздъ къ миссіонеру самоѣда Логай и поѣздка на собакахъ. — Изба и семья Логая. — Охота на тюленей, медвѣдей и песцовъ. — Разсказъ о томъ, какъ Таня убила бѣлаго медвѣдя, и возвращеніе автора. — Встрѣча

автора съ Таней и разсказъ о томъ, какъ она съ братомъ убили медвѣдя.—Послѣдній пріѣздъ Тани къ автору.

Вопросы: 1. Кто была Таня Логай? 2. На какомъ островѣ жила она со своей семьей? 3. Близъ какого океана находится этотъ островъ? 4. Чѣмъ была замѣчательна эта дѣвушка? 5. Чѣмъ занимаются самоѣды на Новой Землѣ? 6. На чемъ и какъ ѣздятъ? 7. Сравнить четырехъ лицъ изъ разсказовъ Носилова: Таню, Семку, Неволю, Юсю: кто изъ нихъ смѣлѣе и находчивѣе, кто добрѣе, кто полезнѣе для окружающихъ? 8. Кто больше вамъ понравился и почему? 9. Чей характеръ яснѣе представленъ?

50. **„Жоржъ и Егорка“ Радича**. (Вступленіе можно пропустить).

Вопросы: 1. Почему Прохоръ Авдеичъ не любилъ окружающихъ крестьянъ, чѣмъ онъ былъ недоволенъ, о чемъ мечталъ? 2. Какое вліяніе оказалъ на него пріѣздъ молодыхъ господъ? 3. Какія перемѣны въ жизни ему не нравились? 4. Какъ авторъ объясняетъ ложныя понятія Прохора? 5. Отчего Жоржъ обидѣлъ Егорку: былъ ли онъ злой мальчикъ? 6. Почему онъ не хотѣлъ обѣдать? 7. На чемъ основывалась ихъ дружба? 8. Чѣмъ они были полезны другъ другу?

51. **„Добытчикъ“ Хотымскаго.**

Планъ. Какъ Степка везъ проѣзжающаго.—Пріѣздъ на станцію и просьба Степки.—Разсказъ хозяйки.—Отъѣздъ проѣзжающаго.

Вопросы: 1. Почему Степка настойчиво проситъ не писать жалобы? 2. Какъ проѣзжающій отнесся къ его просьбѣ? 3. Почему хозяйка вступилась за Степку? 4. За что она его хвалила? 5. Хотѣли ли односельчане помочь его матери? 6. Почему ей было тяжело просить о помощи? 7. Когда проявилось участіе проѣзжающаго къ судьбѣ добытчика?

52. **„Подпасокъ Ѳедька“ Семенова.**

Планъ. Почему Ѳедька идетъ въ подпаски.—Потрава.—Горе Ѳедьки.

Вопросы: 1. Почему Ѳедькѣ не хотѣлось итти въ подпаски? 2. Почему мать не хотѣла пускать его въ городъ? 3. Почему Ѳедька согласился итти въ подпаски? 4. Пожа-

лѣлъ ли Василій Ѳедьку послѣ потравы? 5. Легко ли было Ѳедькѣ перенести вычетъ изъ своего жалованья? 6. Какъ слѣдовало бы помочь подпаску въ его несчастьѣ?

53. **„Въ юртѣ остяка" Носилова.**

Мѣсто дѣйствія: Берегъ р. Оби и юрта остяка.

Время дѣйствія: зима.

Планъ. Спасеніе отъ волковъ.—Мирная бесѣда за чуваломъ.—Разсказъ Пензера.—Отъѣздъ автора.

Вопросы: 1. Гдѣ происходитъ дѣйствіе разсказа? 2. Кто такіе остяки, гдѣ живутъ и чѣмъ занимаются? Какія черты характера проявилъ Юся, спасаясь отъ медвѣдя? Въ чемъ выразилась преданность собаки?

54. **„Больничный сторожъ Хвеська" Дмитріевой.**

Планъ. Пріѣздъ доктора въ земскую лѣчебницу.—Знакомство его съ Хвеськой.—Приходъ больныхъ.—Жалоба Кудакиной.—Первая получка и разговоръ съ отцомъ.—Какъ Хвеська начала учиться грамотѣ.—Что задумала Хвеська.

Вопросы для бесѣды: 1. Чѣмъ нравилась доктору дѣвочка? 2. За что докторъ уволилъ фельдшера? 3. Справедливо ли фельдшеръ пользовался услугами дѣвочки? 4. Какъ поступили Кудакины съ Ѳедосьей? 5. Какъ отнеслись къ ней бабы? 6. Думала ли дѣвочка о своей семьѣ? 7. Чѣмъ еще она интересовалась, кромѣ своей работы? 8. Почему она сначала скрывала свои занятія грамотой?

55. **„Улетѣла" Авенаріуса.**

Кто дѣйствуетъ въ разсказѣ: дѣти, мать, бродяга, канарейка, ласточки, воробьи, голубь, ворона, ель.

Планъ. Какъ канарейка улетѣла изъ клѣтки.—Встрѣча съ котомъ.—Встрѣча съ воробьями и разговоръ съ голубемъ.—Встрѣча съ бродягой.—Поступокъ вороны.—Смерть канарейки.

Вопросы: 1. Какія животныя хорошо относились къ канарейкѣ? 2. Какія животныя относились къ ней нехорошо? 3. Что говорили первыя и вторыя? 4. Почему она сначала бѣжала отъ людей, а потомъ обрадовалась человѣку? 5. Какъ измѣнились ея мысли о волѣ.

Разборъ 55 разсказовъ, преимущественно съ точки зрѣ-

нія ихъ методической разработки для класснаго воспитательнаго чтенія, имѣетъ цѣлью только показать на нѣкоторыхъ, извлеченныхъ изъ практики, примѣрахъ возможность и плодотворность класснаго пользованія небольшими по объему брошюрами или отдѣльными разсказами для достиженія многостороннихъ образовательныхъ и воспитательныхъ цѣлей начальной школы. Дальнѣйшее изученіе и приготовленіе матеріала въ примѣненіи къ потребностямъ каждой школы составляетъ интересную задачу для учителей и учительницъ, стремящихся къ свободному, сознательному преподаванію, основанному на самостоятельномъ выборѣ и подготовкѣ матеріала къ каждому своему уроку. Для облегченія работы на этомъ пути всѣмъ сочувствующимъ методу воспитательнаго чтенія мы предлагаемъ здѣсь приблизительное распредѣленіе литературнаго матеріала, состоящаго изъ 139 разсказовъ, на четыре года обученія, для дѣтей младшаго и старшаго возраста, при чемъ замѣтимъ, что принципомъ этого распредѣленія служитъ лишь большая или меньшая степень простоты или сложности тѣхъ явленій жизни и связанныхъ съ ними вопросовъ, которые затрогиваются въ избранныхъ произведеніяхъ. Мы называемъ это распредѣленіе по годамъ обученія приблизительнымъ, такъ какъ всякое распредѣленіе матеріала въ такомъ живомъ дѣлѣ, какъ воспитаніе, не устраняетъ необходимаго участія въ окончательномъ выборѣ самого учителя или учительницы, которымъ легче всякаго другого примѣниться къ потребностямъ и степени развитія своихъ питомцевъ.

Распредѣленіе литературнаго матеріала для воспитательнаго чтенія [1]).

Младшій возрастъ.

I. Первый годъ обученія.

	Р.	К.
*1. Сѣрая шейка. *Мамина-Сибиряка*. „Разсказы и сказки“. I т. Ц. 60 к. Отд. изд. „Дѣтск. Чтенія“	—	5
*2. Пріемышъ. *Его же* (тамъ же). изд. СПБ. акц. общ. „Издатель“	—	3
*3. Старый Воробей. *Его же* (тамъ же). „Издатель“: отд. изд.	—	3
*4. Сказка про Комара. *Его же*. „Аленушкины сказки“	1	—
*5. Сказка про Воронушку. *Его же*. „Аленушкины сказки.	—	—
*6. Сказка про храбраго зайца. *Его же*. „Аленушкины сказки“	—	—
*7. Сказка про Воробья. *Его же*. „Аленушкины сказки“	—	—
*8. Медвѣдко. *Его же*. Изд. Тихомирова	—	5

[1]) Мы предлагаемъ здѣсь не каталогъ дѣтскихъ книгъ, а перечень разсказовъ для *класснаго* чтенія, позволяющихъ осуществить систему воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній. Одни изъ этихъ разсказовъ, отдѣльно и дешево изданные, могутъ быть пріобрѣтены для всего класса (или отдѣленія) и служатъ матеріаломъ, замѣняющимъ хрестоматію. Другіе, вошедшіе въ сборники, стоющіе дороже, могутъ пріобрѣтаться въ школьныя библіотеки и прочитываться въ классѣ учителемъ.

Изъ упомянутыхъ въ этомъ перечнѣ разсказовъ слѣдующіе входятъ въ составъ сборниковъ новаго типа А. И. Зачиняева: Емеля-охотникъ.—Настоящій герой (Ореогр. прониць, художественно-воспитательные разсказы, вып. III 1910 г., ц. въ папкѣ 40 к.). Шарикъ, — Гнѣдко, — Перепелка. (Психологическая система обученія. Златоцвѣтъ ч. I, кн. 2-я, 1910 г., ц. въ папкѣ 40 к.). Зимовье на Студеной.—Враги. (Немировича-Данченко). Стучитъ.—Въ юртѣ остяка.—Въ метель и вьюгу.—Свѣтлый праздникъ.—Кавказскій плѣнникъ. — Ванька и колдунъ-Волкъ.—Доброе дѣло.—Подпасокъ Ѳедька.—Златоцвѣтъ ч. II. кн. 1-я 1910 г., ц. 60 к. въ папкѣ).

[2]) Книги, помѣченныя звѣздочкой, одобрены М. Н. Пр.

	Р.	К.
*9. Упрямый козелъ. *Его же.* Изд. Тихомирова.	—	10
10. Емеля-охотникъ. *Его же.* Изд. Ступина..	—	50
11. Сказка про сову. *Сентъ-Иллеръ.* СПБ. акц. общ. „Издатель“	—	25
*12. Богачъ и Еремка. *Мамина-Сибиряка.* (два чтенія) Изд. Ю. Рос	—	7
13. Перепелка. *Тургенева.* Изд. Глазунова...	—	4
*14. Гнѣдко. *Ахшарумова.* Изд. Ступина....	—	50
15. Шарикъ. *Куликова.* Изд. Ступина.....	—	50
16. Дядя Чернышъ. *Терешкевича*.....	—	40
17. Въ метель и вьюгу. *Засодимскаго.* Изд. Лавровой и Поповой.....	—	3
18. Пушокъ и пушинка. *Масонъ.* Изд. Лавровой и Попова.....	—	5
*19. Проказы Мишки Топтыгина. *Сливицкаго.* Изд. Сытина („Разорен. гнѣздо“. Изд. Поливанова. Ц. 1 р. 25 к.).....	—	10
20. Бѣлочка. *Кречетова.* Изд. Мамонтова....	—	13
21. Сережа-рыболовъ и охота съ острогою. *Ратомскаго.* Изд. Ступина.....	—	5
*22. Дичокъ. *Семенова.* Изд. Жиркова.....	—	30
23. Ворона. *Колокольникова.* Изд. Панафидина.	—	30
24. Мятель. *И. Митропольскій.* Изд. Клюкина.	—	5
25. Про одного скворца. *Баранцевичъ.* „Золотые дни“.....	—	75
26. Червякъ. „Золотые дни“.....	—	—
27. Вася-газетчикъ. *Бажиной.* Изд. Сытина..	—	25
28. Мотька. *Бажиной.* Изд. Сытина.....	—	25
29. Бабка Лушка. *Николаева.* „Издатель“....	—	3
30. Малышъ и Жучка. *Дмитріевой*.....	—	50
31. Федина курочка. *П. Незванова.* Изд. Девріена.....	—	30
*32. Зайчики. *М. Куклина.* Изд Ступина....	—	10
33. Постойко. *Мамина-Сибиряка*.....	—	—
34. Ежики. *М. Куклина.* Изд. Ступина.....	—	10
35. Удивительный червячокъ. Изд. Ступина..	—	10

Младшій возрастъ.

II. Второй годъ обученія.

	Р.	К.
1. Передъ праздникомъ. *И. Данилина.* Изд. Вятскаго Товарищ.	—	1
*2. Касьянъ одинокій. *И. Митропольскаго.* Изд. Клюкина.	—	6
3. Добытчикъ. *П. Хотымскаго.* Изд. Посредн.	—	1½
4. Лошадь. *В. Бартенева.* Изд. Ступина . .	—	10
5. Первая охота. *Мамина-Сибиряка.* Изд. Д. Тихомирова.	—	10
6. Дурной товарищъ. *Его же.* Изд. Д. Тихомирова.	—	5
7. Улетѣла. *Авенаріуса.* Изд. Ступина. . . .	—	10
*8. Слава Богу. *Мамина-Сибиряка.* Изд. Ю. Р.	—	10
9. Сапожникъ Юла. *Баранцевичъ.*	—	—
10. Въ глуши. *Мамина-Сибиряка.* Изд. „Дѣт. Чтенія“.	—	7
*11. Дѣдушкино золото. *Его же.* Изд. „Дѣтск. Чтенія“.	—	10
*12. Тунгатай. *Якимова.* „Въ степяхъ“. Изд. „Дѣтск. Чтенія“.	—	10
13. Мой „Марсъ“. *Н. Шмелевъ.* „Они и мы“.	—	45
*14. Кавказскій плѣнникъ. *Толстого.* Изд. Сытина	—	10
15. Однажды ночью. *Н. Шмелевъ.* „Они и мы“.	—	—
*16. Тигръ идетъ. *К. Станюковича.* Изд. Слѣпцовой	—	10
17. Васька. *Его же.* Изд. Вят. губ. земства.	—	5
*18. Памятный день. *Засодимскаго.* („Бывальщины и сказки“). Изд. Сытина.	—	12
19. Два выстрѣла. *Его же.* („Задуш. разсказы“). Изд. Сытина.	—	15
*20. Семка-ямщикъ. *Носилова.* „Въ снѣгахъ“.	—	50
*21. Тасо. *Его же.* „Въ снѣгахъ“.	—	—
22. Самоѣдъ Неволя (два чтенія). *Его же.* „Въ снѣгахъ“	—	—

	Р.	К.
23. Въ юртѣ остяка. *Его же.* „Въ снѣгахъ“.	—	—
*24. Зимовье на Студеной. *Мамина-Сибиряка.* Акц. общ. „Издатель“	—	3
25. Ванька и колдунъ-Волкъ. *Богданова.* „Изъ жизни русск. прир.“	2	—
26. Доброе дѣло. *Бажиной.* Изд. Сытина	—	25
27. Кильмекъ и выдра. *Чеглока.* Изд. Сытина	—	5
28. Шунгакъ-Куль. *Его же*	—	6
29. Экономъ. *Его же*	—	5
30. Другъ обездоленныхъ. *Г. Петрова.* Изд. Сытина	—	3
31. Св. Тихонъ Задонскій. *Ермилова.* Изд. М. Общ. Гр.	—	5
32. Въ ученьи. *А. Ульянова.* Изд. Ледерле	—	—
*33. Никитка. *Ратомскаго.* Изд. Ступина	—	10

Старшій возрастъ.

III. Третій годъ обученія.

	Р.	К.
1. Одинъ день на полѣ сраженія. *Тютчева.* Изд. Жиркова	—	3
2. Товарищъ. *Его же.* Изд. Жиркова	—	3
3. Отомстилъ. *Его же.* „ „	—	3
4. Рядовой Саватьевъ. *Его же.* Изд. Жиркова.	—	3
*5. Кара-Ханымъ. *Мамина-Сибиряка.* („Зарницы“ Ц. 75 к.). Деш. библ. для семьи и шк.	—	5
*6. Около нодьи. *Его же.* Изд. Ю. Р.	—	5
*7. Темные люди. *Его же.* Изд. Ю. Р.	—	7
*8. Гдѣ любовь, тамъ и Богъ. *Л. Толстого.* Изд. Посредника	—	1½
*9. Ужасный случай. *Мамина-Сибиряка.* Изд. Ю. Р.	—	10
*10. Человѣкъ за бортомъ. *К. Станюковича.* (Изд. Клюкина, ц. 10 к.). Изд. Сытина	—	1½
*11. На каменьяхъ. *Его же.* („Среди моряковъ“). Изд. Вят. Губ. Зем.	—	5

	Р.	К.
*12. Богъ правду видитъ. *Толстого*.	—	3
13. Въ ученьи. *Мамина-Сибиряка*. Изд. Слѣпцовой	—	10
14. Въ Свѣтлую ночь на Манджуркѣ. *Любичъ-Кошурова*. Изд. Сытина	—	3
15. Въ боевомъ огнѣ. *Его же*	—	3
16. Георгіевскій крестъ. *Его же*.	—	3
17. Вертелъ. *Мамина-Сибиряка*. Изд. Ю. Р. . .	—	7
*18. Кормилецъ. *Его же*. Изд. Д. Тихомирова.	—	7
19. Враги. *Немировичъ-Данченко*. „За Дунаемъ“. Ч. 1	—	40
*20. Настоящій герой. *Его же*. „За Дунаемъ“ Ч. 2	—	—
21. Максимка. *Станюковича*. Изд. Поповой, ц. 9 к. Изд. Вятск. земства	—	7
*22. Пожарный. *Смирнова*. Изд. Пост. ком. нар. чт. С.-П.	—	5
23. Жидъ. *Мачтета*. Изд. Харьк. Об. р. г. .	—	3
24. Беркутъ Галея. 25. Гнѣвъ шайтана. 26. Воръ. } *Инфантьева*. Изд. „Дѣт. Чт.“.	—	25
*27. Таня Логай. *Носилова*. („Въ снѣгахъ“). Изд. „Дѣтск. Чт.“	—	10
*28. Галейко. *Его же*. „На охотѣ“. Изд. ж. „Дѣтск. Чт.“	—	30
29. Въ горахъ Хингана. *Его же*. Изд. Шк. библ.	—	10
30. Стучитъ. *Тургенева*	—	10
31. Дорогой камень. *Мамина-Сибиряка*. Изд. Ю. Р.	—	5
32. Подпасокъ Ѳедька. *А. Семенова* (изд. Горбунова-Посадова, ц. 5 к.). Изд. Посредника. . . .	—	1
33. Шамсиноръ, разск. изъ башкирской жизни. *В. Львова*. М. 1906 г. Изд. Шк. библ. (два чтенія).	—	20
*34. Отецъ и дочка. *Гринченко*. Изд. Посредника.	—	2

	Р.	К.
*35. Бѣглецъ. *М. Круковскаго.* Изд. П. Тихомирова	—	15
*36. Пожаръ на кораблѣ. *Станюковича.* (Среди моряковъ, ц. 60 к.). Отд. изд.	—	15
*37. Свѣтлый праздникъ въ океанѣ. *Станюковича.* Изд. Клюкина	—	5
*38. Медвѣдица. *Мамина-Сибиряка.* „Рождеств. огни“	—	50
39. Другъ. *Немир.-Данч.* Изд. Ю. Р.	—	7

Старшій возрастъ.

IV. Четвертый годъ обученія.

	Р.	К.
1. Пунинъ и Бабуринъ. *Тургенева.* Изд. Глазунова	—	30
Два друга. *Острогорскаго.* Хорошіе люди	1	50
*2. Исповѣдь. *Мамина-Сибиряка.* Изд. Ефремова ц. 4 к. Акц. общ. „Издатель“	—	3
*3. Сочельникъ. *Его же.* („Зарницы“). Изд. Ю. Р.	—	5
4. За „Щупленькаго“ Изд. Вят. Т-ва	—	3
5. Оборотъ. *К. Станюковича.* Изд. Рапъ и Потапова	—	5
6. Отчаянный. *Его же.* Изд. Рапъ и Потапова.	—	5
*7. Пропавшій матросъ. *Его же.* Изд. Вят. Губ. Зем.	—	5
8. Нянька (два чтенія). *Его же.* Изд. Курнина	—	40
*9. Ужасный день. *Его же.* Изд. Клюкина	—	15
10. Враги. *Инфантьева.* Изд. „Школьной библіотеки“	—	8
*11. Сигналъ. *Гаршина.* Изд. Сытина, ц. 3 к.; Вят. Губ. Зем., ц. 3 к.; Посредника	—	1
12. Въ Колизеѣ. *Лаврентьевой.* Изд. Ступина.	—	10

	Р.	К.
13. Антонъ Поповъ. *Засодимскаго.* „Бывальщины и сказки“	1	50
14. Коробейникъ. *Оржешко.* Изд. Слѣпцовой.	—	15
*15. Наша сестра. *Немировичъ-Данченко.* Деш. библ. Изд. Тихомирова	—	10
*16. Акъ-Бозатъ. *Мамина-Сибиряка.* Изд. Тихомирова	—	20
*17. Жоржъ и Егорка. *Радича* (два чтен.). Изд. Сытина.	—	20
18. Степанъ Ежикъ. *Ивановича* (два чтенія). Изд. Раппъ и Потапова	—	10
19. Муму. *Тургенева.* Изд. Глазунова.	—	4
*20. На заработокъ. *Сергѣя Хатунскаго.* М. 1909 г. (два чтенія)	—	50
22. Дружки. *Горькаго.* Изд. Посредника.	—	1½
*23. Бѣлый штурманъ. *Фаусекъ.* Изд. Общ. гр.	—	2
24. Лѣшій. *Его же.* Изд. Общ. гр.	—	3
*25. Въ штормъ. *Станюковича.* Изд. Клюкина.	—	10
26. Послѣ сраженія. *Иванина.* Изд. Клюкина.	—	10
27. Опасная ночь. *Немировича-Данченко.* „За Дунаемъ“. Ч. I.	—	25
*28. Больничный сторожъ Хвеська. *В. Дмитріевой.* Изд. Вятск. Т-ва (съ хорош. рисунк.)		5
Изд. Ч. Н. шк. (безъ рисунк., крупн. печать)	—	5
29. Мой отецъ. *Цебриковой.* Изд. Ю. Р.	—	10
30. Егорка. *Баранцевича.* „Золотые дни“	—	—
31. Письмо безъ марки и штемпеля. *Шмелева.* „Къ свѣтлой цѣли“. Ю. Р.	—	30
32. Шарманщикъ. *С. Поспѣлова.* Изд. Посред.	—	3

Популярно-научные разсказы для образовательнаго чтенія по географіи, естествовѣдѣнію, исторіи, міровѣдѣнію и др. [1]).

		Р.	К.
1. Скопа	Изданіе К. Тихомирова.	—	5
2. Мой ежикъ			
3. Слово знаетъ			
4. Какъ моя сорока попала въ газету			
5. Степной орелъ			
6. Лѣсникъ Николай			
7. Сусликъ			
8. Живой камень			
9. Водяной			
10. Баба			
11. Синица			
12. Исторія волчьяго семейства			
13. Разбойники лѣса			
14. Отчего я не сдѣлался охотникомъ			
15. Бѣлка. *М. Богданова.* Изд. Сытина		—	10
16. Осенній перелетъ птицъ. *М. Богданова.* Изд. Сытина		—	10
17. Разсказы изъ жизни животн. *Е. Елачича.*		—	60
18. Приключенія ежа. *Проф. Львова*		—	50
19. Изъ жизни нашихъ птицъ. *Его же.* [2])		—	35
20. Спасенный орломъ. *Робертса*		—	18
21. Пипъ, необыкновенныя приключенія тюленя		—	18
22. Верблюдъ. *Никольскаго*		—	7

[1]) Дешевыя брошюры для раздачи учащимся (по книжкѣ на одного или на двухъ) во время класснаго чтенія послѣ бесѣды, научныхъ чтеній съ тѣневыми картинами, предметныхъ уроковъ или опытовъ взамѣнъ хрестоматій.

[2]) Заключающійся въ этомъ разсказѣ матеріалъ, представляетъ собой программу для бесѣдъ и занятій по изученію природы. Этой книгой удобно воспользоваться вслѣдъ за прочтеніемъ разсказа Мамина-Сибиряка: „Старый воробей“.

	Р.	К.
23. Бѣлка и соболь. *Его же*	—	7
24. Морской бобръ. *Его же*	—	5
25. Сѣверный олень. *Его же*	—	5
26. Скворцы. *Колокольниковой*	—	4
27. Война и миръ въ царствѣ животныхъ. Сабининой	—	15
28. Въ рѣкахъ и прудахъ ея же	—	15
29. Морскія чудеса. *Слѣпцова*	—	8
30. За золотомъ по Амуру	—	8
31. Путешествіе по Сахарѣ. *Порѣцкій.* Изд. Горб. Посад	—	10
32. Отважный путешественникъ Фритіофъ Нансенъ. *Сно*	—	12
33. Волга—великая рѣка. *А. Нечаева.* Изд. Пед. муз. воен.-уч. завед.	—	6
34. Волгари и ихъ трудъ. Его же	—	10
35. Среди дикарей. (Жизнь и дѣятельность Миклухо-Маклая). *Оксъ*	—	15
36. О землетрясеніяхъ и горахъ огнедышащихъ. *Лапченко.* Т-ва Общ. польза	—	10
37. Вѣчная странница (похожденія капельки воды). *В—скій.* Изд. Ступина. (для 1—2 гг.)	—	10
38. Подъ землею. *М. Камскій.* Изд. Ступина. (для 3—4 гг.)	—	10
39. Чудеса въ природѣ. *В. Бартенева.* Изд. Сытина. (для 3—4 гг.)	—	10
40. Громъ и молнія. *Лункевича*	—	10
41. Этнографическіе разсказы. *Инфантьева* [1]).	—	—
42 Счастливый день. Изъ жизни береговыхъ чукчей. Изд. Кн. за кн. № 124	—	10
43. Шахты. *Н. Телешова.* Изд. Посредн.	—	2
44. Огонь просвѣтитель. Изд. Ист. Ова. Е. А.	—	10

[1]) Отдѣльными книжками отъ 5 до 17 к.

	Р.	К.
45. Соль и ея добываніе. *В. Львовъ*.	—	10
46. Откуда взялись камни на нашихъ поляхъ.	—	10
47. Степь и пустыня. *Лункевичъ*.	—	18
48. Приключенія въ горахъ Алтая. Изд. Сытина.	—	5
49. Каменный уголь, какъ его добываютъ. *Львовъ*. „Шк. библ.“.	—	15
50. Растенія скалъ и песковъ. Пед. О-во. Ком. по устр. чтен. для учащихся	—	15
51. О каменномъ углѣ. *Проф. Никитинскій*. Изд. К. Тихомирова. 1900 г.	—	15
52. О воздухѣ. *Коноваловъ*. Изд. Сотрудн. . .	—	15
53. Пчелы. *Фаворскій*. Изд. Слѣпцова.	—	5
54. За Уральскимъ хребтомъ. *Сно*.	—	10
55. Въ странѣ скалъ и озеръ. Финны. *Сно*.	—	10
56. На русскомъ привольѣ. Великороссы. *Сно*. Изд. Поповой	—	13
57. У Ледовитаго океана. Самоѣды. *Сно*. Изд. Поповой	—	5
58. Въ болотахъ Полѣсья. Бѣлоруссы. *Сно*. .	—	5
59. Земля. *Лункевичъ*. Изд. Павленкова. . . .	—	8
60. Въ степяхъ и садахъ Украйны. *Сно*. . . .	—	6
61. У Ледовитаго океана. Самоѣды. *Е. Сно*. .	—	5
62. Студеное море и его льды. Изд. „Кн. за кн.“. Спб. 1903 г.	—	15
63. Сѣверный олень. *А. Никольскій*. М. 1902 г.	—	5
64. О полярныхъ странахъ. *А. Красновъ*. Изд. Хар. Общ. гр. 1900 г.	—	2
65. Широкая степь. *Коропчевскій*. „Кн. за кн.“. Спб. 1906 г.	—	12
66. Кочевники. *Лавровъ*. М. „Кн. за кн.“ . . .	—	10
67. Разсказы о Финляндіи и ея жителяхъ. *Березинъ*. М. 1901 г.	—	15
68. Днѣпръ и Приднѣпровье. *С. Р.* Изд. Кіев. Общ. гр. Съ рис. и картой. К. 1898 г. .	—	10
69. Вѣчный снѣгъ и ледъ. *Анисимовъ*. Изд. Курнина. М. 1906 г.	—	10

	Р.	К.
70. Тундра, ея растительный и животный міръ. Пер. Елачича. Изд. Подв. музея учебн. пособій. Спб. 1901 г.	—	15
71. Буряты. *Веселовская. Н.* Изд. Курнина. М. 1901 г.	—	10
72. Амурскій край. *Веселовская Е.* Изд. Курнина.	—	10
73. Киргизы. *Вульфсонъ.* Изд. Курнина	—	10
74. Путешествіе къ лѣснымъ людямъ. Вогулы. Изд. Посредн.	—	10
75. Вотяки. *Катаевъ.* Изд. Курнина	—	10
76. Самоѣды. *Полторанова.* Изд. Курнина. М. 1901 г.	—	10
77. Якуты и ихъ страна. *Ромодановская Е.* Изд. Курнина.	—	10
78. Въ глуши. *Смирновъ А.* Очеркъ быта кореловъ. „Кн. за кн.“	—	15
79. У остяковъ. *Слѣпцовъ*	—	15
80. Чудный край и его жители. Кавказъ. Съ рис. *Сно.* 1904 г. Изд. Поповой.	—	13
81. На западной окраинѣ. *Сно.* 1904 г.	—	6
82. Жители Кавказа. *Солодовниковъ А.* Изд. Курнина	—	10
83. Лопари. *Харузина В.* Ч. н. шк. Спб. 1902 г.	—	10
84. Чукчи. *Яншинова.* Изд. Курнина	—	10
85. Крымъ, его прошедшее и настоящее. *Шарковъ.* Изд. К. Тихомир	—	5
86. Скандинавы. *Пуцыковичъ.* Ч. н. шк.	—	5
87. У дикарей. *Азбелевъ.* Ч. н. шк.	—	12
88. Жаркія страны. *Львовъ*	—	15
89. По пустынѣ. *Вахтеровой.* Изд. Ю. Ч.	—	5
90. Какъ живутъ китайцы. *А. Красновъ.* Изд. Хар. Общ. гр. 1895 г.	—	4
91. О Китаѣ. Съ рис. *К. Барсовъ.* Изд. Клюкина. 1905 г.	—	10

	Р.	К.
92. Христофоръ Колумбъ. Изд. Калмыковой. Спб. 1906 г.	—	15
93. Что за земля Голландія. *Бекетова.* Съ рис. Изд. Посредн.	—	15
94. Голландія. *Радакова.* Харьк. Общ. распр. гр. Х. 1899 г.	—	4
95. Въ странѣ вольнаго крестьянина. Изд. Парамонова „Донск. рѣчь". (О Норвегіи)	—	3
96. Голландія. *Сно.* Съ рис.	—	6
97. Тундра и бѣломорскій край. Съ рис. Изд. Луковник. Спб.	—	10
98. Тайга и тундра. *Лункевичъ.* Изд. Павл.	—	14
99. Полѣсье и полѣшуки. *Маракуевъ.* Юж.-рус. общ. печ. дѣл.	—	15
100. Въ Ледовитомъ океанѣ. *Мигай М.* Изд. Ч. н. шк.	—	10
101. Южно-Уссурійскій край и переселенцы. Изд. Хар. Общ. гр.	—	3
102. Средняя Азія. *Семеновъ.* Изд. Тимковскаго. Съ рис. и карт.	—	15
103. Въ болотахъ Полѣсья. Бѣлоруссы. *Сно.*	—	2
104. Среди знойныхъ пустынь и широкихъ степей. Народы Туркестана. *Сно.* Съ 12 рис.	—	10
105. Поѣздка въ Палестину. *Мечъ.* Изд. Ком. нар. чтен.	—	3
106. Страна сфинксовъ и пирамидъ. Египетъ. Съ рис. Изд. Поповой.	—	15
107. Путешествіе по Сахарѣ. *Портицкій С.* По Брэму. Съ 9 рис. Изд. Горб.-Посад.	—	10
108. Изъ жизни черныхъ людей. Вашингтонъ, Букеръ, Сост. *Л. Гуревичъ.* Изд. Путиловой.	—	5
109. Арапы. *Коропчевскій.* „Кн. за кн.". Спб. 1901 г.	—	15
110. Новый свѣтъ. *Чижовъ.* Изд. Посредн.	—	6
111. Новый свѣтъ. *Радакова Е.* Хар. Общ. грам.	—	9

	Р.	К.
112. Страна живыхъ ископаемыхъ. По бѣлу-свѣту	—	5
113. Въ царствѣ льдовъ. Съ рис. Ч. н. шк.	—	8
114. Эпизоды изъ путешествій по Африкѣ. Изд. Луковникова	—	10
115. Черезъ днѣпровскіе пороги. *Мигай*. Ч. н. шк.	—	8
116. Архангельскій край. *Соколъ*. Изд. Пост. Ком. нар. чтен.	—	10
117. Архангельскіе китоловы. Съ 4 рис. Пост. Ком. нар. чт.	—	15
118. Путеводные огни. *Масалджи*. Изд. Слѣпцова	—	15
119. Разсказы о землѣ. *Проф. Ю. Вагнеръ*. Съ рис. М. 1900 г.	—	15
120. Разсказы объ огнѣ. *Его же*	—	15
121. Разсказы о водѣ. *Его же*	—	15
122. Разсказы о животныхъ. *Его же*	—	15
123. Разсказы о воздухѣ *Его же*	—	15
124. Разсказы о томъ, какъ трясется земля и море. *Березинъ*. Изд. книжн. маг. „Знаніе“	—	5
125. Разсказы о лавинахъ и льдахъ, засыпанныхъ снѣгомъ. Съ рис. Изд. книжн. маг. „Знаніе“. Спб. 1898 г.	—	5
126. Вода долбитъ камень. *Игнатьевъ И.* Очеркъ. Съ 15 рисунк. Изд. Ч. н. шк. Спб. 1904 г.	—	15
127. Союзникъ воды. *Игнатьевъ*. Съ рисунк. Изд. Ч. н. шк. Спб. 1904 г.	—	15
128. Ледъ, вода и паръ. *Л. Толстой*. Изд. Посредн.	—	1½
129. Воздухъ. *Лункевичъ*. Изд. Павленк.	—	15
130. Вода на землѣ, подъ землей и надъ землей. *Рубакинъ, Н.* Съ рис. Изд. Посредн. М. 1904 г.	—	4
131. Морскія водоросли. *Слѣпцовъ*. Спб. 1902 г.	—	10
132. Морскія чудеса. *Слѣпцовъ*	—	8

	Р.	К.
133. Дары моря. *Порѣцкій.* Съ рис. Изд. Горб.-Посад.	—	8
134. Что за сила въ грозѣ. *Александровъ А.* „Кн. за кн.“	—	15
135. О томъ, что видно на небѣ. *Клейберъ.* Съ 11 рис. Изд. Посредн. М. 1904 г.	—	4
136. День и ночь, времена года. *Галеновская.* Ч. н. шк. Спб.	—	6
137. О неподвижныхъ звѣздахъ и планетахъ. *Воронецкій.* Изд. Березина	—	10
138. Разсказы о свѣтилахъ небесныхъ. *Вагнеръ.*	—	15
139. Солнце. *Клейнъ.* Изд. Вят. Т-ва	—	10
140. Подземный міръ. *Нечаевъ А.* М. 1901 г.	—	15
141. Разсказы о растеніяхъ. *Вагнеръ.* М. 1899 г.	—	15
142. Разгаданныя тайны изъ жизни растеній. *Сльпцовъ.* Спб.	—	8
143. Какія есть на землѣ растенія и какая отъ нихъ польза человѣку. Изд. Калмыковой. Спб. 1895 г.	—	2
144. Отъ мрака къ свѣту. Подолянинъ. Жизнь и дѣятельность нашихъ предковъ. Изд. Сытина.	—	15
145. Меньшіе братья въ семьѣ народовъ. *Берлинъ.* Очеркъ быта и нравовъ дикарей. Изд. Д. Тихомир.	—	5
146. Разсказы о до-историческомъ бытѣ человѣчества. Изд. Ком. Хар. Общ. распростр. въ народѣ грам.	—	2
147. Потомки золотой орды. Татары. *Сно.* 1904 г.	—	5
148. Арабы и Магометъ. *С. Мельгуновъ.* М. 1901 г.	—	10
149. Дѣти каменнаго вѣка. *Коропчевскій.* Изд. К. Тихомир.	—	5
150. Богданъ Хмельницкій. *Катаевъ И.* М.	—	15
151. Петръ Великій за границей. *А. Кизеветтеръ.* Изд. Курн. М. 1900 г.	—	10

	Р.	К.
152. Первый русскій печатникъ. *Волкова Е.* Вятск. товар.	—	6
153. Крѣпостное право. *Вѣтринскій.* Общ. распр. нач. образ. въ Ниж. губ. Н.-Н. 1911 г.	—	5
154. Царь Освободитель Александръ II. *Ефимовой.* Изд. Сытина	—	6
155. 19-е февраля. *Князькогъ С.*	—	15
156. 300-лѣтіе смутнаго времени. *В. Алексѣевъ.* 6 выпусковъ. М. 1912 г. Ц. отъ 3 к. до	—	8
157. Кто были наши предки славяне и какъ они жили. *Алексѣевъ В.* Съ 4 рис. Изд. Сытина. М. 1900 г.	—	5
158. Владиміръ Святой и крещеніе Руси. *Поліевктовъ М.* Изд. Кн. за кн. Спб. 1904 г.	—	12
159. Сказаніе о вѣщемъ князѣ Олегѣ. „Кн. за кн.“. Спб. 1903 г.	—	10
160. Первые русскіе князья. *Алексѣевъ В.* Изд. Сытина. М. 1900 г.	—	5
161. Нашествіе татаръ и Александръ Невскій. *Алексѣевъ.*	—	5
162. Монгольское иго. *Лебединскій* Изд. Тимковской.	—	15
163. Царь Иванъ Грозный. *Князьковъ.* Изд. Тимковскаго	—	15
164. Митрополитъ Филиппъ. *Сизова А.* Изд. Ч. н. шк. Спб. 1904 г.	—	10
165. День царя Алексѣя Михайловича. *Кизеветтеръ.* Изд. ж. „Дѣт. чт.“. М. 1897 г.	—	10
166. Алексѣй Михайловичъ и его время. *Катаевъ И.* Изд. Тимковскаго. М. 1901 г.	—	12
167. Мѣстничество въ древней Руси. Изд. Сытина. Ист. Ком. уч. отд. М. 1907 г.	—	15
168. Въ лютое время. Ист. разсказъ, изъ временъ царя Алексѣя Михайловича. Изд. Вятск. Т-ва. М. 1904 г.	—	12
169. Господинъ Великій Новгородъ. *Ельманова Е.* Изд. Ч. н. шк. Спб. 1912 г.	—	7

	Р.	К.
170. Смута Московскаго государства и Нижній-Новгородъ. *Кабановъ А.* Изд. „Задруга“. . . .	—	7
171. Я И. Ростовцевъ. *Крачковскій Д.* Изд. Сытина. Ист. Ком. Уч. Отд. М. 1905 г.	—	10
172. 19-го февраля 1861 г. *Его же.* Изд. Д. Тихомиръ. Спб. 1908 г.	—	15
173. День въ римскомъ циркѣ. *Висковатовъ В.* Изд. П. О. Р. Общ. Печ. дѣла. Од. 1899 г. . . .	—	7
174. Въ римскомъ циркѣ. *Мельгунова Е.* Ист. Ком. Уч. Отд. М. 1903 г.	—	8
175. Фабіола, или древніе христіане. *Матвѣева.* Изд. Посредн.	—	3
176. Наполеонъ I. *Пименова.* Изд. „Польза“.	—	10
177. „1812“ г. Первое утро, посвященное отечествен. войнѣ. Ист. Ком. уч. Отд. Изд. „Задруга“.	—	10
178. „1812“ г. Второе утро	—	10

IX.

Матеріалы для популярно-научныхъ чтеній въ начальной школѣ: географія, космографія, исторія.

Разсмотрѣнный въ предыдущей главѣ литературный матеріалъ, требующій дальнѣйшей разработки и пополненія, составляетъ главное основаніе, на которомъ должно быть сосредоточено обученіе родному языку въ четырехлѣтней начальной школѣ. Съ этимъ живымъ матеріаломъ связывается попутное сообщеніе дѣтямъ разнообразныхъ образовательныхъ свѣдѣній и элементарныхъ, нравственныхъ и общественныхъ понятій. Воспитательная сила этого матеріала заключается, какъ мы убѣдились, въ его образности, конкретности, эмоціональности и соотвѣтствіи дѣтскимъ интересамъ и развитію.

Поэтому, на первыхъ ступеняхъ обученія, въ теченіе перваго и второго школьнаго года, сообщенія дѣтямъ всякихъ научныхъ свѣдѣній изъ области географіи, этнографіи, исторіи и естествознанія должны облекаться исключи-

тельно въ эту привлекательную для дѣтей форму беллетристики, жизненной картины или бытового очерка, чтобы достигнуть полноты производимаго впечатлѣнія.

Но уже начиная съ третьяго года обученія, въ зависимости отъ развитія учениковъ, является потребность дополнять этотъ основной беллетристическій матеріалъ спеціальными чтеніями научнаго характера, цѣль которыхъ—сообщеніе научныхъ свѣдѣній изъ указанныхъ областей въ болѣе сосредоточенной, послѣдовательной, прямой формѣ. Организованнымъ класснымъ чтеніемъ на такія спеціальныя темы, какъ географія, родиновѣдѣніе, естествознаніе, исторія, сообщается дальнѣйшій толчокъ къ развитію научной любознательности, къ самостоятельному чтенію книгъ популярно-научнаго содержанія изъ школьной библіотеки. Но выборъ для класснаго чтенія дѣтямъ брошюръ или статей этого рода гораздо труднѣе, нежели разсказовъ предыдущей группы. Господствующая въ этого рода сочиненіяхъ форма описаній, характеристикъ, разсужденій, при самомъ талантливомъ и живомъ, на взглядъ взрослаго читателя, ихъ выполненіи, окажется, въ большинствѣ случаевъ, для учениковъ начальной школы матеріаломъ слишкомъ утомительнымъ, чтобы поддержать на немъ до конца вниманіе цѣлаго класса или отдѣленія: въ немъ обыкновенно недостаетъ самаго важнаго для дѣтской натуры элемента—движенія.

Поэтому учитель, не желающій томить классной скукой своихъ слушателей, едва ли рѣшится читать имъ научную статью такъ же просто, по книгѣ, какъ читается художественный разсказъ. Надо замѣтить, что даже изъ такихъ весьма цѣнныхъ въ педагогическомъ отношеніи сборниковъ по разнымъ отраслямъ знанія, какъ извѣстныя сочиненія: Д. Кайгородова, А. Воронецкаго, С. Меча, М. Круковскаго, С. Григорьева, А. Никольскаго, М. Богданова, Н. Рубакина, И. Полянскаго, А. Чеглока, В. Сиповскаго, В. Водовозова, Е. Чижова, Г. Клейна, Е. Пименовой, М. Сабининой, Д. Коропчевскаго, А. Нечаева, Ю. Вагнера, В. Лункевича,—очень немногія главы или страницы могутъ быть съ успѣхомъ прочитаны на урокѣ воспита-

тельнаго чтенія. Между тѣмъ, богатое содержаніе многихъ подобныхъ сборниковъ и брошюръ должно быть въ той или иной степени использовано для достиженія образовательныхъ задачъ начальной школы. Если для чтеній литературно-воспитательныхъ отъ учителя требуется только умѣнье прочитать разсказъ живо и выразительно, то для организаціи классныхъ научно-популярныхъ чтеній ему будетъ необходимо нѣсколько иначе приготовиться къ чтенію на избранную спеціальную тему на основаніи одного или нѣсколькихъ источниковъ и изложить дѣтямъ заимствованныя изъ нихъ научныя свѣдѣнія въ формѣ свободнаго, живого, устнаго разсказа. Это одно изъ существенныхъ условій успѣшнаго введенія научныхъ элементовъ въ курсъ начальной школы. Другое касается наглядныхъ пособій. Если литературныя чтенія уже въ силу своего образнаго, поэтическаго содержанія могутъ иногда и обойтись безъ наглядныхъ пособій, не утрачивая силы производимаго впечатлѣнія, то болѣе отвлеченное содержаніе научныхъ чтеній, наоборотъ, выдвигаетъ безусловную необходимость иллюстрацій, картъ, коллекцій, опытовъ, свѣтовыхъ картинъ и экскурсій. Правильно поставленныя чтенія научнаго характера несовмѣстимы съ шаблонною формою урока, когда главный трудъ его веденія, чтеніе статьи и пересказъ, возлагается исключительно на учениковъ, а на долю учителя остается словотолкованіе и переспрашиваніе; наоборотъ, исходнымъ моментомъ каждаго чтенія должно служить живое, законченное впечатлѣніе на дѣтей отъ устнаго разсказа и наглядныхъ демонстрацій учителя, вслѣдъ за которыми естественно послѣдуетъ реагированіе со стороны слушателей въ формѣ разсказа, бесѣды, повторенія опыта, письменнаго изложенія. Самодѣятельность учащихся вызывается самодѣятельностью учащихъ.

Многія учительскія силы, несомнѣнно, стремятся освободиться отъ традиціонныхъ формальныхъ способовъ преподаванія, не дающихъ простора истинному воодушевленію. Для учителя, приступающаго къ организаціи воспитательно-научныхъ чтеній, открывается поприще свободнаго труда, оказывающаго благотворное вліяніе на школьный

строй, развивающаго какъ его самого, такъ и учениковъ, доставляющаго новое нравственное удовлетвореніе, вносящаго, наконецъ, въ его дѣятельность элементъ высокаго творческаго удовольствія. Главное затрудненіе можетъ при этомъ заключаться лишь въ отсутствіи необходимыхъ указаній на опредѣленные источники, которыми можно было бы воспользоваться для приготовленія къ чтенію, и на примѣрные методы разработки даннаго матеріала. Чтобы содѣйствовать достиженію этой задачи, мы предлагаемъ здѣсь рядъ темъ (выполненныхъ въ одной изъ московскихъ школъ) для научно-популярныхъ чтеній по географіи, исторіи и естествознанію, съ указаніемъ источниковъ для приготовленія къ нимъ и плановъ изложенія.

Этими планами, конечно, не исчерпывается богатое содержаніе указанныхъ источниковъ; но, выработанные школьной практикой, они могутъ служить первоначальнымъ руководствомъ какъ для изложеній учителя, такъ и для воспроизведенія слышаннаго учениками въ формѣ разсказа, бесѣды или письменнаго конспекта. Что же касается указываемыхъ источниковъ и пособій, то пользованіе ими можетъ имѣть двоякое значеніе: съ одной стороны, они могутъ служить для извлеченія и повѣрки фактическаго научнаго содержанія, которое можетъ быть сообщено ученикамъ; съ другой — изъ нихъ можно извлечь цѣнные для педагога пріемы популярнаго, привлекательнаго для дѣтей и понятнаго имъ изложенія даннаго матеріала.

Популярно-научныя чтенія въ начальной школѣ необходимо сопровождать возможно большимъ числомъ наглядныхъ пособій, къ числу которыхъ относятся: тѣневыя картины при помощи волшебнаго фонаря, карты, теллурій, глобусъ, стереоскопическія картины, картины географическія, зоологическія, ботаническія, коллекціи и препараты. За неимѣніемъ такихъ пособій, слѣдуетъ, по крайней мѣрѣ, воспользоваться рисунками, помѣщенными въ географическихъ сборникахъ Воронецкаго, Григорьева, Круковскаго, Нечаева, Никольскаго, Ю. Вагнера и др., привлекая и самихъ дѣтей къ рисованію схемъ, картъ и фигуръ, относящихся къ предмету чтенія. Укажемъ еще нѣкоторыя изъ пособій: 1) Рос-

сія въ картинахъ, худож. альбомъ, сост. С. Гречушкинъ и А. Сольдинъ, изд. Думнова, 120 карт., ц. 25 р. (реценз. „Вѣстн. Восп." 1907 г., № 8). 2) 12 въ краск. картинъ по физич. географіи и этнографіи, изд. Сытина, подъ ред. Вахтерова, ц. по 3 к. 3) Россія въ картинахъ, 8 раскр. табл., изд. Лаврова и Попова, ц. 6 руб. 4) Русская исторія въ картинахъ. Истор. Ком. Уч. О. Общ. р. т. зн., изд. Сытина, 18 листовъ по 20 к. 5) По матем. геогр.: годовое движеніе земли, фазы луны, лун. и солн. затменія Шмидта, 3 таблицы, ц. 3 руб., и объясненія къ нимъ, ц. 25 коп. 6) Животовскаго, 8 табл. по физ. геогр. и этнографіи, явленія природы, ц. 4 р. 80 к. 7) Лемана: Типы народовъ, 6 таблицъ въ краскахъ по 1 р. 35 к., изд. Гроссманъ Кнебель, и объясненія къ нимъ, ц. 25 к. 8) Герингъ и Шмидтъ: Культурныя растенія, 12 стѣнныхъ таблицъ, по 1 р. 20 коп., и объясненія къ нимъ, перев. Н. Понятскаго, ц. 60 к.

Пособія и планы для популярно-научныхъ чтеній въ начальной школѣ.

(3-й и 4-й гг. обученія).

I. По географіи и космографіи).

1. **Ледовитый океанъ и Архангельскій край** (3 чтенія).

Источники и пособія:

„Среди снѣговъ и вѣчнаго льда". *В. Лункевичъ.* Изд. Павленкова. Спб. 1900 г. Ц. 24 к.

„На плавающихъ льдинахъ по Ледовитому океану". *Н. Рубакинъ.* Спб. 1903 г. Ц. 35 к.

Сѣверный край Европ. Россіи. *В. Львовъ.* Съ 40 рис. М. 1910 г. Ц. 35 к.

„Въ странѣ вѣчныхъ льдовъ". *Э. Пименова.* Спб. 1908 г. Ц. 35 к.

„Родная жизнь, разсказы по родиновѣдѣнію". *М. Круковскій.* Спб. Ц. 1 р. 60 к.

„Лѣтнія поѣздки натуралиста". *А. Никольскій.* Изд. Т-ва „Знаніе". Спб. 1900 г. Ц. 2 р.

„Приключенія двухъ кораблей". *Н. Рубакинъ.* Изд. Алексѣева. Спб. Ц. 30 к.

Новая земля. *В. Львовъ.* М. 1912 г. Ц. 30 к.

Планъ. Сѣверный полюсъ.—Чѣмъ онъ заманчивъ для изслѣдователей. — Опасности путешествія въ Ледовитомъ океанѣ: ледяныя поля и горы (падуны, айсберги). — Ледъ ледяныхъ полей и горъ.—Какъ они образовываются.—Признаки приближенія ледяныхъ горъ. — Ледяной блескъ. — Ночь и день на сѣверномъ полюсѣ.—Полуночное солнце.—Времена года.—Сѣверное сіяніе.—Въ какомъ видѣ оно появляется и какъ объясняютъ его самоѣды.—Морскія теченія.—Смягчающее вліяніе теплаго теченія (гольфстрема) на климатъ береговыхъ странъ.

Архангельскій край и его географическое положеніе.—Климатъ Архангельскаго края. — Тундра.— Островъ Новая Земля.—Рѣки и города Архангельской губерніи.—Самоѣды, ихъ пища, одежда, жилище, способы передвиженія. —Ихъ вѣрованія.—Шаманы.—Лопари, ихъ языкъ, честность, промыслы.—Поморы.—Мурманскій берегъ.—Вліяніе климата и образа жизни на физическое развитіе поморовъ и ихъ характеръ.—Животныя сѣверныхъ полярныхъ странъ: бѣлый медвѣдь, сѣверный олень, тюлень, моржъ, китъ. — Чѣмъ они отличаются по устройству своего тѣла.—Перечислить всѣ виды пользы, которую приносятъ эти животныя сѣвернымъ жителямъ. — Усилія и жертвы ученыхъ. — Какъ мы должны относиться къ ученымъ изслѣдователямъ, которымъ мы обязаны запасомъ интересныхъ свѣдѣній.

Бесѣда о сѣверномъ оленѣ. Продолжительность дня и лѣта на сѣверномъ полюсѣ.—Почва, растенія.—Сѣверный олень, устройство тѣла. — Къ отряду какихъ животныхъ принадлежитъ.—Чѣмъ и какъ питается. — Кто разводитъ оленей.—Перекочевки: голодъ, комары.—Зависимость жителей отъ оленя.—Смерть молодыхъ оленей (пыжиковъ).—Значеніе оленя для сѣвернаго жителя. — Перечислить все,

чѣмъ пользуется отъ оленя сѣверный житель: мясо, сало, кишки, кости, кровь, жилы, копыта, шкуры, рога.—Выдѣланная оленья кожа — замша. — Устройство саней. — Бѣгъ оленя, сколько верстъ онъ пробѣгаетъ въ 1 часъ. — Загонъ. —Какъ самоѣды и лопари пользуются кровью, мясомъ оленя.—Охота за оленями.

2. **Озерный край** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„По островамъ Ладожскаго озера". *В. Поповъ.* Съ 30 рисунками. М. 1903 г.

„Въ царствѣ воды и вѣтра". *А. Нечаевъ.* Ц. 1 р. 90 к.

„Между огнемъ и льдомъ". *Его же.* Изд. Девріена. Съ рисунками. Спб. Ц. 1 р. 30 к.

„Россія". Географическій сборникъ. *С. Мечъ.* М. 1901 г. Ц. 1 р.

Олонецкій край. *М. Круковскій.* Ц. 60 к.

Озерный край, *Н. Черемина.* Геогр. Ком. Учил. О. 1909 г. Ц. 40 к.

Планъ: Олонецкая губернія. — Природа Олонецкой губ. - Рѣки Олонецкой губ.—Ладожское озеро. — Онежское озеро. — Водопадъ Кивачъ. — Искусственные водные пути: соединительные и обходные каналы.—Кто задумалъ соединить Балтійское море съ Каспійскимъ?—Глубина въ сѣверномъ и южномъ концѣ Ладоги. — Замерзаніе Ладожескаго озера.—Что помогаетъ таянію льда?—Почему вода въ Невѣ холодная? — Валаамскіе острова. — Древность Валаамскаго монастыря. — Трудовая дѣятельность валаамскихъ монаховъ. — Коневецкій островъ. — Отсутствіе хищныхъ животныхъ. — Происхожденіе названія „Коневецъ". — Конь-камень.—Когда и отчего создалась вѣра въ камень.

3. **Волга**.

Источники и пособія:

„По великой русской рѣкѣ". *Валуева-Мунтъ.* Изд. В. Губинскаго Спб. 1903 г. Ц. 1 р. 50 к.

„Россія". *Мечъ*. Ц. 1 р.

„Въ царствѣ воды и вѣтра". *А. Нечаевъ*. Съ 125 рисунками. Изд. Девріенна. Спб. Ц. 1 р. 90 к.

„Когда и какъ стала Волга русскою рѣкою". *М. Черняева*. Истор. ком. Уч. Отд. М. 1904 г. Ц. 20 к.

„Великоруссы" М. 1902 г. Изд. Курнина. *В. Воробьевъ*. Ц. 30 к.

Среднее Поволжье, съ рис. Геогр. Ком. *А. Трупчинскій*. Уч. О. Изд. Сытина. ц. 40 к.

Вопросы: 1. Въ какой странѣ протекаетъ Волга? 2. По какимъ губерніямъ она протекаетъ? 3. На сколько верстъ она тянется? 4. Гдѣ она беретъ начало? 5. Въ какой губерніи находится озеро Селигеръ? 6. Что называется верховьемъ рѣки? 7. Что называется устьемъ или низовьемъ рѣки? 8. Какъ узнаютъ, какой берегъ рѣки правый или лѣвый? 9. Какіе главные притоки Волги? 10. Назвать и показать на картѣ пристани на Волгѣ. 11. Чѣмъ памятенъ городъ Кострома? 12. Чѣмъ памятенъ Нижній-Новгородъ? 13. Почему Волга называется „кормилицей"? На сколько теченій она дѣлится? 14. Какой климатъ въ Астраханской губерніи? 15. Сравнить по климату, почвѣ и растительности: Тверскую, Саратовскую и Астраханскую губерніи. Жегулевскія горы. Какъ прежде передвигались барки на Волгѣ? Тяжелая работа бурлаковъ. Кто составляетъ главную часть населенія въ поволжскихъ губерніяхъ? Чѣмъ, главнымъ образомъ, занимаются великороссы? Кустарная промышленность. Ярмарка въ Нижнемъ-Новгородѣ. Пища, одежда, жилище и жизнь.

4. **Малороссія и ея присоединеніе къ Россіи** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Россія". *Мечъ*. Ц. 1 р.

„Изъ жизни запорожскихъ казаковъ". *А. Калмыковой*. Спб. 1893 г.

„Запорожская Сѣчь". *А. Кузьминъ*. Изд. Карчагина. Москва 1902 г. Ц. 40 к.

Географія Россійской имперіи *К. Курдовъ*. М. Ц. 1 р. 25 коп.

Планъ: Южная степь.—Ѣзда на волахъ, чумаки.—Малороссы.—Ихъ суевѣрія.—Жилища малороссовъ.—Ихъ хозяйство. Главныя занятія. — Характеръ малороссовъ. — Любовь къ пѣнію.—Какъ малороссы встрѣчаютъ кобзаря. — Вечерницы.—Времена года въ Малороссіи. — Днѣпръ—одна изъ красивѣйшихъ рѣкъ въ Россіи. Гдѣ и насколько верстъ онъ не судоходенъ, его длина, куда впадаетъ. Малороссію составляютъ слѣдующія губ.: Кіевская, Полтавская, Черниговская, Харьковская, Подольская.—Кіевъ—бывшая столица древней Руси. Сколько лѣтъ онъ существуетъ. Какіе народы разоряли его и владѣли имъ. — Вильно—бывшая столица Литовскаго княжества. — Соединеніе Литвы съ Польшей. — Притѣсненія поляковъ. — Украинскіе казаки и запорожцы.—Днѣпровскіе пороги.—Столица Запорожья.—Сѣчь.—Сѣчь на островѣ Хортицѣ.—Пріѣздъ Тараса Бульбы въ Сѣчь со своими сыновьями. — Казачья рада. — Петръ Могила и унія.—Что значитъ унія.—Богданъ Хмельницкій, предводитель казачьихъ войскъ противъ поляковъ. — Посольство къ московскому царю Алексѣю Михайловичу.—Присоединеніе Малороссіи къ Московскому государству въ 1654 г.—Памятникъ Богдану Хмельницкому въ Кіевѣ.

5. Уралъ.

Источники и пособія:

Уралъ. *Н. Березинъ*. Спб. 1910 г. Ц. 60 коп.

Южный Уралъ. *М. Круковскій*. Путевые очерки. В. 1909 г. Ц. 2 р.

Географ. ком. У. От. Изд. Сытина. *Хитрово*. *Уралъ*. Ц. 40 к.

„Россія“. *Мечъ*. Ц. 1 р.

„Первое знакомство съ географіей Россіи“. *В. Львовъ*. Ц. 1 р.

„Въ царствѣ воды и вѣтра“. Ц. 1 р. 90 к. *А. Нечаевъ*.

Планъ и вопросы: Между какими частями свѣта тя-

нутся Уральскія горы? На сколько верстъ онѣ тянутся и по какому направленію? На сколько частей раздѣляются Уральскія горы? Куда и въ какое море течетъ рѣка Уралъ?

Какія губерніи захватываютъ часть Уральскихъ горъ? На какую высоту надъ уровнемъ моря подымается Денежкинъ камень и др.? Дремучіе уральскіе лѣса. Минеральныя богатства Уральскихъ горъ. Золотоносные пески. Добываніе желѣза, мѣди. Чѣмъ замѣчательна гора Благодать? Лѣсныя богатства Урала. Уральскіе чугуноплавильные и желѣзодѣлательные заводы.

6. Киргизы.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій*. Ч. I.

„Первое знакомство съ географіей Россіи". *Львовъ*. Ц. 1 р.

Географія Россійской Имперіи. *К. Курдовъ*. М. Ц. 1 р. 25 коп.

Планъ. Киргизскія степи. — Гдѣ онѣ находятся. — Какой образъ жизни ведутъ киргизы. — Киргизская юрта. — Внутренность киргизской юрты. — Чѣмъ онѣ отапливаются. — Пища киргизовъ. — Какъ киргизы приготовляютъ кумысъ. — Кочевье киргизовъ. — Какую пользу приносятъ киргизамъ ихъ стада. — Характеръ киргизовъ. — Какая у нихъ вѣра. — Положеніе женщины. — Вѣра въ колдуновъ, ихъ суевѣрія. — Торговля киргизовъ съ русскимъ населеніемъ Сибири, Туркестана и Оренбургскаго края.

7. Сибирь (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Разсказы о Восточной Сибири". *Девель*. Изд. 2-е Посредника, съ картой. 1901 г. Ц. 25 к.

„Разсказы о Западной Сибири". *Его же*. Изд. 2-е Посредника, съ картой. Ц. 30 к.

„Сибирь. Природа, люди, жизнь". *П. Головачевъ*. М. 1902 г. Изд. Базановой.

„Путешествіе къ лѣснымъ людямъ". *Инфантьева*. М. 1898 г. Изд. Посредника. Ц. 20 к.

Западная Сибирь. *М. Петровъ.* Геогр. Ком. Уч. О. Ц. 40 коп.

„Ермакъ Тимоѳеевичъ, покоритель Сибири". *Суворинъ.* Изд. А. Суворина. М. Ц. 30 к.

Гдѣ находится Сибирь. На сколько верстъ тянется она въ длину и ширину. Сѣверная часть Сибири покрыта тундрами. Южнѣе тянутся сибирскіе лѣса—тайги. Южную часть Сибири занимаютъ плодородныя земли. Инородцы Сибири. Ихъ образъ жизни, занятія, одежда, пища, ихъ вѣрованія. Алтайскія горы; ихъ минеральныя богатства и лѣса. Рѣки Сибири: Лена, Енисей, Обь и Амуръ. На Алтайскихъ горахъ берутъ начало Обь и Иртышъ. На какія губерніи дѣлится Западная и Восточная Сибирь. Озеро Байкалъ, длина и его глубина. Какъ мѣстные жители его называютъ иначе. Какъ его чтутъ буряты и русскіе. Почему въ немъ и лѣтомъ очень холодная вода. Чѣмъ замѣчателенъ Уссурійскій край. Становой хребетъ. Климатъ Сибири зимой и лѣтомъ. Минеральныя богатства Сибири. Чѣмъ занимаются жители Сибири. Русскіе переселенцы. Сибирская желѣзная дорога.

8. **Финляндія** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Страна гранита и озеръ". Съ рисунками. *М. Березинъ.* Библ. „Ю. Ч.". 1905 г. Ц. 35 к.

„Финлядія". *С. Мечъ.* М. 1903 г. Ц. 50 к.

„Финляндія". *А. Лезинъ.* Географ. Комис. при Учеб. Отд. О. Р. Т. З. М. 1906 г. Изд. Сытина. Ц. 45 к.

Географія Россійской Имперіи. *К. Курдовъ.* М. Ц. 1 р. 25 коп.

Планъ. Чѣмъ Финляндія ограничивается съ востока, юга, съ запада, съ сѣверо-запада.—Характеръ природы.—Финны, ихъ характеръ, занятія. — Что воспѣвается въ народныхъ пѣсняхъ.—Какъ прежде жили финны.—Кто прежде владѣлъ финнами и съ какого года финляндія присоединена къ Россіи. Въ чье царствованіе. — Какъ образовался фин-

скій народъ. — Въ чемъ обнаруживается образованность, просвѣщенность страны.

9. Крымъ (2 чтенія).

Источники и пособія:

Крымъ. Е. Орловская. Геог. Ком. Уч. Отд. М. 1911 г. Ц. 75 к.

„Россія". *Мечъ.*

Планъ. Крымскій полуостровъ на югѣ Россіи.—Крымъ—часть русскаго государства. — Показать границы Крыма: Черное, Азовское море, южно-русскія степи.—Какіе народы жили въ Крыму въ давнія времена. — Когда Крымъ присоединенъ къ Россіи.—Вершина Крыма Чатыръ-Дагъ, высотою 5.000 ф.—1½ вер.—Какія растенія на южномъ берегу Крыма.—Отчего зависитъ теплый климатъ Крымскаго побережья.—Какая тамъ зима.—Какія замѣчательныя окрестности въ Крыму. — Чѣмъ замѣчателенъ Херсонесъ и кто его основалъ. — Вблизи какого города находится это мѣстечко.—Чѣмъ занимаются татары.—Какова ихъ религія. Чѣмъ намъ памятенъ Севастополь.—Симферополь, главный городъ Таврической губерніи. — Бахчисарай, бывшая столица крымскихъ хановъ.—Въ чье царствованіе присоединенъ Крымъ къ Россіи.

10. Кавказъ.

Источники:

„Кавказъ". *Мечъ.* М. 1902 г. Ц. 50 к.

„Россія". *Мечъ.* 1905 г. Ц. 1 р.

„Между огнемъ и льдомъ". *А. Нечаевъ.* Ц. 1 р. 30 к.

Географія Россійской Имперіи. *К. Курдовъ.*

Вопросы: 1. Гдѣ расположены Кавказскія горы? 2. По какую сторону отъ Россіи? 3. Между какими морями? 4. Назвать главныя ихъ вершины. 5. Что такое глетчеры? 6. Назвать рѣки на Кавказѣ. 7. Всегда ли Кавказъ былъ

русскимъ краемъ? 8. Когда онъ присоединенъ и сколько лѣтъ велась война? 9. Какъ звать жителей Кавказа? 10. Дурные и хорошіе обычаи въ ихъ жизни? 11. Дурныя и хорошія стороны въ ихъ характерѣ? 12 Какъ горцы относились къ русскимъ и какъ ихъ называли? 13. Какая вѣра у горцевъ? 14. Чему учили ихъ муллы? 15. Что такое мечеть и минаретъ? 16. Какія царства существовали на Кавказѣ? 17. Какая еще замѣчательная гора на Кавказѣ? 18. Какой главный городъ на Кавказѣ? 19. На какой рѣкѣ онъ стоитъ? 20. Какой вѣры грузины? 21. Кто распространилъ христіанство въ Грузіи?

11. **Норвегія** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Шведы и норвежцы". *Е. Водовозова*. Ц. 40 к.

„Географическая хрестоматія" *Воронецкій*. 3 ч.

„Швеція и Норвегія". *С. Мечъ*. Съ рисунками. Ц. 50 к.

Планъ и вопросы: Живописная природа: ледники, озера, водопады, скалы, фіорды.—Что такое фіорды?—Значеніе фіордовъ для норвежцевъ. Какая въ нихъ вода?—Вліяніе теплаго теченія на сѣверные берега Норвегіи. Какая зима, какое лѣто въ полуночной сторонѣ Норвегіи?—Сѣверное сіяніе.—Какъ его объясняютъ старики?—Рыбный промыселъ: ловля сельди, трески.—Птичьи горы.—Гага, гагачій пухъ.—Кто такіе норвежцы?—Промыслы норвежцевъ.—Норвежскіе поселяне.—Какъ живутъ и гдѣ любятъ проводить время?—Ихъ религія.—Грамотность.—Подвижная школа.—Характеръ народа.—Пища норвежцевъ.—Столица Норвегіи—Христіанія.—Столица Швеціи—Стокгольмъ.—Стортингъ—собраніе представителей народа.—Норвежцы управляются стортингомъ и королемъ.

12. **Нансенъ** (3 чтенія).

Источники и пособія:

„Фритіофъ Нансенъ. Его жизнь и путешествіе". Изд. Девріена. Съ 138 рисунками въ текстѣ. Спб. 1901 г.

„Герой полярной ночи и вѣчныхъ льдовъ". *О. Поповой.* Съ рисунками. Изд. Поповой. Спб. 1902 г. Ц. 50 к.

Планъ. Родина Нансена.—Дѣтскіе годы Нансена.—Интересъ къ научнымъ занятіямъ.—Поѣздка въ Гренландію.—Жизнь у эскимосовъ.—Планъ новаго путешествія.—Приготовленія къ экспедиціи.—Отплытіе Фрама на сѣверный полюсъ.—Югорскій проливъ, островъ Вайгачъ, Карское море, мысъ Челюскинъ.—Фрамъ, затертый льдами.—Чѣмъ были заняты путешественники.—Нападеніе медвѣдей.—Плавучій ледъ.—Первый напоръ льда.—Солнечное затменіе.—Мысль Нансена итти пѣшкомъ къ сѣверному полюсу.—Прощаніе съ товарищами.—Трудный путь.—Что помѣшало Нансену продолжать путь къ сѣверу.—Возвращеніе къ югу.—Зимовка на пустынномъ островѣ.—Путешествіе на каякахъ.—Встрѣча съ Джексономъ.—Возвращеніе на родину, въ Норвегію.—Встрѣча на пристани въ Христіаніи.—Пріемъ, оказанный учеными обществами Нансену.—Великая честь мужеству и отвагѣ Нансена.

13. **Швейцарія** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Швейцарія". *Мечъ.* Съ рисунками. М. 1900 г. Ц. 40 к.

„Швейцарія". *Величкина.* Изд. Посредн. М. 1898 г. Ц. 50 коп.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій.* III ч. Спб. 1903 г.

Швейцарцы. *Водовозовой.* Ц. 40 к.

Планъ. Природа Швейцаріи: горы, долины, водопады, озера; зеленые луга и вѣчные снѣга.—Разнообразіе растеній.—Снѣжные обвалы.—Восхожденіе Соссюра на Монбланъ.—Памятникъ Соссюру.—Бернъ—столица Швейцаріи.—Женева на Женевскомъ озерѣ.—Заоблачная деревня.—Охотничій промыселъ.—Пастбища, разведеніе скота.—Отправленіе стада въ горы.—Возвращеніе осенью.—Козопасы.—Косари.—Швейцарскія деревни.—Разведеніе винограда.—Виноградный праздникъ.—Тоннели.—Какое упра-

вленіе въ Швейцаріи.—Какъ швейцарцы отвоевали свою независимость въ XIII в.—Какъ они находились подъ владычествомъ австрійскаго императора.—Ихъ любимый герой, защитникъ свободы, Вильгельмъ Телль.

14. Жаркія страны.

Источники и пособія:

„Австралія и Тасманія". *Мечъ.* М. 1906 г. Ц. 50 к.

„Австралія и ея дикія племена". *М. Сабинина.* Библ. „Юн. Чит.". Сбп. 1902 г. Ц. 25 к.

„Природа и люди Африки". *Пименова.* Библ. „Юн. Чит.". Спб. 1905 г. Ц. 25 к.

„Разсказы объ Австраліи и австралійцахъ". *М. Черняева.* М. 1901 г. Ц. 20 коп.

„Африка". *Березинъ.* Изд. Сытина. М. 1898 г. Ц. 20 к.

Планъ. Гдѣ находятся жаркія страны.—Направленіе земной оси.—Полюсы земли.—Экваторъ.—Лѣто и зима въ тропическихъ странахъ.—Тропическій лѣсъ.—Растенія жаркихъ странъ: индійская смоковница, бамбукъ, финиковая и кокосовая пальмы, сахарный тростникъ, чайное и кофейное деревья, хлопчатникъ, рисъ.—Животныя и птицы жаркихъ странъ: левъ, тигръ, носорогъ, бегемотъ, слонъ, жирафф̀ъ, обезьяны, змѣи, страусы, попугаи, колибри.

15. Сахара.

Источники и пособія:

„Сахара и Нилъ". *Мечъ.* Изд. Кушнерева. М. 1900 г. Ц. 30 коп.

„Великая пустыня". *Круковская.* Изд. Поповой Спб. 1899 г. Ц. 40 к.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій.* 2 ч. Изд. Полубояринова. Спб. 1890 г. Ц. 2 р.

„Міръ чудесъ". *Круковскій.* Изд. Сытина. М. 1905 г. Ц. 1 руб.

„Въ царствѣ воды и вѣтра“. *А. Нечаевъ*. Ц. 1 р. 90 к.

Вопросы: 1. Что такое Сахара. Почему она такъ называется. 3. Гдѣ она находится. 4. Откуда образовался въ ней песокъ. 5. Можетъ ли пустыня считаться дномъ моря. 6. Что такое дюны. 7. Что такое миражъ. 8. Каковъ бываетъ воздухъ въ Сахарѣ днемъ, ночью. 9. Что такое самумъ, смерчъ, оазисъ. 10. Какъ называется житель пустыни. 11. Рѣка Нилъ. 12. Чѣмъ она замѣчательна. 13. Какъ называется страна, по которой протекаетъ Нилъ. 14. Какою почестью пользовался Нилъ у древнихъ египтянъ. 15. Какъ его почитали. 16. Какую пользу приноситъ арабамъ финиковая пальма.

16. **Аравія** (2 чтенія).

Источники:

„Разсказы о землѣ Аравійской“. *Ч. Н. Ш.* Спб. 1894 г. Ц. 20 коп.

„Палестина и Аравія“. *Мечъ*. Ц. 30 к.

„Магометъ“. Изд. Шемаева. *Барсовъ*. Ц. 20 коп.

„Географическая хрестоматія“. *Воронецкій*. II ч. Изд. Полубояринова. Спб. 1890 г. Ц. 2 р.

„Разсказы о землѣ Аравійской“. *П. Деполовичъ*. „Кн. за кн.“ Спб. 1905 г. Ц. 40 к.

Планъ. Гдѣ находится Аравія, какія моря ее омываютъ.—Природа Аравіи.—Песчаныя пустыни Аравіи.—Есть ли въ ней рѣки.—Центральная Аравія.—Изслѣдованія путешественниковъ.—Кто живетъ въ аравійскихъ пустыняхъ.—Хозяйство и пища бедуина.—Оазисы.—Самумъ.—Воздухъ пустыни и оазовъ.—Караваны.—Подземные родники и колодцы.—Арабъ и его семья.—Лошадь и верблюдъ араба.—Какое они имѣютъ значеніе для араба.—Кочевая и осѣдлая жизнь у арабовъ.—Торговыя сношенія.—Древняя религія арабовъ.—Пророкъ Магометъ и его ученіе.—Принятіе магометанства.—Кааба и Мекка.—Бѣгство Магомета изъ Мекки.—Лѣтосчисленіе у арабовъ.

17. Объ Индіи.

Источники и пособія:

„По морю до Индіи“. Спб. 1901 г. Ц. 25 к. „*Кн. за кн.*“.

„Географическая хрестоматія“. *Воронецкій*. II ч.

„Въ странѣ чудесъ“. *Русселэ*. Изд. *Гранстремъ*. Спб. 1900 г. Ц. 2 р. 25 к.

„Подъ солнцемъ Индіи“. Библ. „Всходовъ“. *Э. Геккѣль*. Спб. 1904 г. Ц. 35 к.

„Индія и Цейлонъ“. *Проф. А. Красновъ*. Съ 19 рисунками. Изд. Поповой. Спб. 1900 г. Ц. 40 к.

Географическій сборникъ, составленный преподавателями А. Круберъ, С. Григорьевымъ, Бараковымъ и Чефрановымъ. „Азія“. Изд. Кушнерева. М. 1904 г. Ц. 2 р.

„Въ Индіи“. *Г. Френчъ*. Библ. „Юн. Чит.“. Спб. 1900 г. Ц. 75 к.

П. Лебедевъ. Будда, его жизнь и ученіе. Изд. Ист. К. У. О. Ц. 10 коп.

Вопросы: 1. Почему люди боялись спускаться на своихъ судахъ къ югу. 2. Какой народъ открылъ путь въ Индію. 3. Въ какой части свѣта находится Индія. 4. Какъ называется полуостровъ, гдѣ находится Индія. 5. Какой тамъ климатъ. 6. Какія растенія. 7. Какъ называются жители Индіи. 8. Какой океанъ омываетъ Индію. 9. Какъ они относятся къ своимъ животнымъ, змѣямъ, обезьянамъ. 10. Кому и для чего служатъ опахала. 11. Какъ индусы привѣтствуютъ гостей. 12. На чемъ они ѣздятъ. 13. Всѣмъ ли возможно содержать слоновъ. 14. Кто такой факиръ. 15. Какъ называется индійскій храмъ. 16. Какъ называютъ ихъ главнаго бога. 17. Въ чемъ состоитъ вѣра индусовъ въ переселеніе душъ. 18. Какъ называютъ ихъ богиню смерти. О чемъ просятъ ее. 19. Какъ называется главная рѣка въ Индіи. 20. Что думаютъ индусы о Гангѣ. 21. Какіе у нихъ обряды и церемоніи во время обѣда. 22. Какъ называются индійскіе князья. 23. Что думаютъ о пещерныхъ храмахъ. 24. Кто теперь владѣетъ Индіей. 25. Какъ англичане обращаются съ индусами. 27. Справедливо ли это.

18. Христофоръ Колумбъ.

Источники и пособія:

„Какъ открыли Новый Свѣтъ". *„Кн. за кн."*. Спб. 1901 г. Ц. 30 к.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій*. I ч.

„Открытіе Америки". *Даневская*. Историч. разсказъ. Изд. Кушнерева. М. 1902 г. Ц. 60 к.

„Христофоръ Колумбъ". *Е. Григоровой*. Изд. Кушнерева. М. 1889 г. Ц. 30 к.

„Столѣтіе открытій". *Изд. Гранстремъ*. Въ біографіяхъ замѣчательныхъ мореплавателей и завоевателей XV в. Спб. 1903 г. Ц. 2 р.

„Два героя". *Его же*. (Изъ исторіи открытія Америки). Спб. 1903 г. Ц. 2 р.

Планъ. Родина Христофора и его любимая игра въ дѣтствѣ.—Колумбъ въ школѣ.—Война между Генуей и Венеціей и пережитыя Колумбомъ опасности. — Неотступная мысль Колумба. — Колумбъ въ Лиссабонѣ. — Путешествіе Колумба въ Мадридъ.—Его просьбы къ испанскому королю и отплытіе.—Опасное плаваніе. — Открытіе земли. — Годъ открытія Америки. — Встрѣча съ дикарями. — Доносы на Колумба.— Подозрѣніе въ измѣнѣ. — Его арестъ. — Смерть Колумба.

19. Палестина (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Палестина и Аравія". *С. Мечъ*. Изд. Кушнерева. М. 1903 г. Ц. 30 к.

„Учебникъ всеобщей исторіи". Средніе вѣка. *П. Виноградовъ*. М. 1905 г. Ц. 90 к.

„Въ царствѣ воды и вѣтра". *А. Нечаевъ*. Ц. 1 р. 90 к.

Планъ. Гдѣ находится Палестина.—Климатъ ея.—Путь въ Палестину.—Указать по картѣ весь этотъ путь.—Путь въ Палестину изъ Москвы по желѣзной дорогѣ до Одессы

на Черномъ морѣ; затѣмъ по водѣ надо проѣзжать: Черное море, Константинопольскій проливъ, Мраморное море, Дарданелльскій проливъ, море Архипелагъ, Средиземное море до пристани Яффы (городъ) и сухопутно до Іерусалима. — Городъ Яффа. — Іерусалимъ и его географическое положеніе. — Историческое прошлое этого города. — Мертвое озеро въ Палестинѣ. — Геннисаретское озеро. — Рѣка Іорданъ. — Откуда много соли въ Мертвомъ морѣ. — Древняя исторія Палестины. — Конецъ владычества римлянъ и нашествіе арабовъ. — Завоеваніе Палестины турками. — Чего добивались римскіе папы. — Воззваніе Урбана II. — Петръ Амьенскій и его проповѣдь. — Крестоносцы. Ихъ цѣль. Положеніе ихъ въ Палестинѣ. — Отчего крестоносцы не побѣдили.

20. **Китай** (4 чтенія).

Источники и пособія:

„Китай и китайцы". *Изд. журн. „Русск. Мысль".* М. 1901 г. Ц. 25 к.

„Небесная имперія и ея обитатели". *Пименова.* Съ рисунками. Изд. Библ. „Юн. Чит.". Спб. 1906 г. Ц. 25 к.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій.* II ч. 1903 г.

Вопросы. 1. Древнее происхожденіе китайцевъ. Въ какой части свѣта находится Китай. Указать границы по картѣ. Откуда названіе Китай. 2. За сколько лѣтъ до Р. Х. была выстроена китайская стѣна. Ея длина и ширина. Ея назначеніе. 3. Какъ она тянется. 4. Какой климатъ въ сѣверномъ и южномъ Китаѣ. 5. Какіе города и рѣки въ Китаѣ. 6. Какія растенія растутъ въ Китаѣ и ихъ обработка. Развитіе земледѣлія и почему оно въ такомъ почетѣ. — Образованіе лесса и его значеніе. — Орошеніе полей. — Составъ китайской территоріи. — Почему китайцы называютъ свое государство поднебесной имперіей. — Древность ихъ культуры. — Ихъ замкнутая жизнь. — Ихъ отношенія къ чужестранцамъ. — Населенность Китая. — Устройство жилищъ. — Наружность китайца, одежда, пища. — Семейные нравы. — Правила

китайской вѣжливости.—Ихъ миролюбіе.—Ихъ нечистоплотность.—Возстанія китайцевъ противъ иностранцевъ.—Опіумъ, вредъ его употребленія.—Китайскій народный театръ.—Китайскій судъ.—Какъ китайцы относятся къ мандаринамъ.—Какъ они относятся къ богдыхану.—Китайская школа.—Китайскій языкъ.—Стремленіе китайцевъ къ учености.—Ихъ отношеніе къ ученымъ.—Примѣръ Японіи.—Стремленіе китайцевъ расширить свои знанія.—Ихъ религіозныя понятія.—Ихъ древняя религія.—Почитаніе душъ умершихъ и обоготвореніе силъ природы.—На чемъ основано взаимное почитаніе родителей и дѣтей.—Какую черту въ характерѣ китайцевъ развило почитаніе предковъ.—Китайскіе боги.—Распространеніе буддійской религіи.—Преданіе о Буддѣ.—Его ученіе.—Послѣдователи Будды.—Бонзы.—Молитвенныя мельницы.—Пекинъ столица Китайскаго государства.

20. **Японія** (4 чтенія).

„Японія и Японцы". *Изд.* „*Рус. Мысли*". М. 1901 г. Ц. 35 к.

„Страна восходящаго солнца". *Д. Шрейдеръ.* Изд. Поповой. Съ 20 рисунками. Спб. 1902 г. Ц. 25 к.

„Старая и новая Японія". *М. Ковалевскій.* Изд. Шанина. М. 1904 г. Ц. 35 к.

Планъ. Японія и японцы.—Наше знакомство съ Японіей.—Старые и новые порядки въ Японіи.—Джениракши.—Географическое положеніе Японіи.—Вулканическое происхожденіе страны.—Фуджи-Яма.—Землетрясенія и ураганы—бичи Японіи.—Климатъ Японіи, его разнообразіе.—Флора Японіи.—Рисъ и его обработка.—Чайный кустъ.—Бамбукъ.—Бѣдственное положеніе японцевъ вслѣдствіе малоземелья.—Фауна.—Медвѣди и волки на островѣ Іезо.—Собаки, летающія бѣлки и лисицы Нипона.—Рыболовство.—Минеральныя богатства Японіи.—Почему Японія культивировалась скорѣе Китая.—Споры ученыхъ о происхожденіи японцевъ.—Айны—первые обитатели Японіи, ихъ жизнь, вѣрованія и образъ жизни.—Какъ японцы заселили Япо-

нію.—Куда дѣлись айны.—Жалобы китайцевъ японскому правительству на нападенія японцевъ.—Походы и мирные переговоры Кублай-хана.—Польза воинственныхъ набѣговъ японцевъ на китайцевъ.—Первые признаки землетрясеній.—Предупредительная станція.—Какъ японцы приспособили постройку домовъ къ частымъ землетрясеніямъ.—Устройство жилищъ.—Пища.—Чистоплотность ихъ.—Характеръ японцевъ. Привычка къ вѣжливости.—Трудолюбіе, любовь къ родинѣ.—Положеніе японскихъ женщинъ въ Японіи.—Любовь къ дѣтямъ.—Образованіе въ старое время.—Какія книги переводились японцами съ китайскаго языка.—Свѣдѣнія по медицинѣ, и отчего ее японцы плохо знали.—Какъ обучаютъ маленькихъ дѣтей.—Отсутствіе наказанія въ школахъ.—Обязательное всеобщее начальное обученіе японцевъ.—Отношенія японцевъ къ религіи.—Японскія кумирни.—Буддійскіе боги.—Торжественныя шествія.—Какую пользу принесли странѣ буддійскіе монахи.—Происхожденіе буддизма.—Далай-Лама.—Религіозная терпимость японцевъ.—Почему происходили гоненія на христіанскихъ проповѣдниковъ.—Замкнутость старой Японіи.—Положеніе микадо.—Сіо-гунъ (шогунъ) и его вліяніе на государственныя дѣла.—Какъ шогуны добивались власти.—Сословія старой Японіи.—Система правленія.—Вліяніе буддійскихъ бонзъ.—Военное сословіе и его значеніе.—Колоніальная политика Европы.—Политика шогуновъ.—Купцы и миссіонеры въ Японіи.—Почему японцамъ приходилось открывать порты иностраннымъ судамъ.—Что дѣлали европейцы въ защиту отъ разрушенія посольствъ японцами.—Борьба партій императорской и старой.—Побѣда императорской партіи.—Вступленіе Мутсо-Гито на престолъ.—Аудіенція европейскимъ посламъ.—Переѣздъ Мутсо-Гито изъ Кіото въ Токіо.—Дарованіе конституціи.—Производительность Японіи.—Образованіе въ Японіи.

---

21. Растенія разныхъ странъ и климатовъ.

Источники и пособія:

„Финиковая и кокосовая пальмы". *Фрейбергъ.* Съ рисунками. Ц. 20 к.

„Бамбукъ". Съ рисунками. Ц. 20 к. *Его же.*

„Два великихъ царства природы". *Лункевичъ.* Съ рисунками. Изд. Павленкова. Спб. 1902 г. Ц. 25 к.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій.* Ч. I.

„Дерево здоровья". *„Кн. за кн.".* Спб. 1902 г. Ц. 10 к.

„Бесѣды о русскомъ лѣсѣ". *Кайгородовъ.* Краснолѣсье. Ц. 1 р. Чернолѣсье. Ц. 1 р. Спб. Изд. Девріена.

Законъ жизни среди животныхъ и растеній. *В. Лункевичъ.* Изд. Павленкова. Ц. 24 к.

Планъ. Въ чемъ главная польза, которую приноситъ лѣсъ: 1) сохраненіе чернозема, 2) сохраненіе влаги отъ солнца и вѣтровъ, 3) защита отъ холодныхъ и сухихъ вѣтровъ.—Хлѣбныя растенія или злаки: рожь, пшеница, овесъ, ячмень, рисъ.—Растенія жаркихъ странъ: хлопчатникъ, рисъ, хлѣбное дерево, финиковая и кокосовая пальмы.—Обработка риса въ Китаѣ, Индіи и Японіи.—Разведеніе хлопчатника.—Хлѣбное дерево и кокосовая пальма растутъ на островахъ Тихаго океана, въ тропическомъ поясѣ.—Финиковая пальма растетъ въ жаркихъ безплодныхъ пустыняхъ.—Родина картофеля—Америка.—Великаны растительнаго царства: баобабъ, веллингтонія.—Чѣмъ замѣчательно растеніе папирусъ.

22. Великія и грозныя явленія природы (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Міръ чудесъ". Со многими рисунками. *Круковскій.* Изд. Сытина. М. 1905 г. Ц. 1. р. 30 к.

„Географическая хрестоматія". *Воронецкій.* 1901 г. I ч. и III ч. (гл. Помпея). Ц. 1 р. 35 к.

А. Нечаевъ. „Между огнемъ и льдомъ". Спб. Ц. 1 р. 30 коп.

„Подземный огонь". *Рубакинъ*. Спб. 1901 г. Изд. Алексѣева. Ц. 35 к.

О великихъ и грозныхъ явленіяхъ природы. *Его же*. Ц. 25 коп.

„Вулканы на землѣ и вулканическія явленія во вселенной". *Проф. А. Павловъ*. Съ 37 рисунками въ текстѣ и 1 картиной въ краскахъ. Спб. 1899 г. Ц. 40 к.

Планъ. Какъ появляются и исчезаютъ острова на морѣ.—Что произошло на Средиземномъ морѣ близъ острова Сициліи. — Почему эти острова такъ же быстро исчезаютъ, какъ и появляются.—Огнедышащія горы, правильно ли это названіе.—Конусообразная форма вулкановъ. — Откуда названіе „вулканы". — Горитъ ли что-нибудь въ вулканѣ.—Что клубится надъ вулканомъ во время изверженія.—Какого цвѣта бываетъ этотъ паръ днемъ и ночью.—Отчего происходитъ огненный отблескъ на вулканѣ.—Изверженіе Везувія въ 79 г. послѣ Р. Х.—Залитые лавой и пепломъ города: Геркуланъ, Помпея и Стабія.—Когда и какъ вспомнили объ этихъ засыпанныхъ городахъ.—Раскопки въ Помпеѣ.—Какъ сохранились трупы людей и животныхъ подъ развалинами Помпеи.—Какъ дѣлали гипсовые слѣпки труповъ.—Долгое спокойствіе Везувія въ теченіе долгихъ вѣковъ.—Какая перемѣна произошла на кратерѣ.—Что такое кратеръ и жерло вулкана.—Изъ чего состоитъ лава и что она изъ себя выдѣляетъ.—Отчего происходятъ потоки грязи, образующіеся во время изверженія.—Образованіе пепла.—Что такое „вулканическій туфъ".—Какъ растутъ вулканы, ихъ насыпное происхожденіе. — Изверженіе Везувія въ 1631 г., сильныя опустошенія, произведенныя землетрясеніемъ. — Изверженіе на горѣ, покрытой снѣгомъ. — Какъ одинъ ученый открылъ воду подъ лавой. — Вездѣ ли находятся огнедышащія горы.—Какъ расположены вулканы.—Пониженіе и повышеніе почвы.—Трещины земли.—Вулканическое кольцо вокругъ земли.—Роль пара во время изверженія.—Какъ попадаетъ лава въ средину земли.—Какая сила внутренняго жара.—Причины вулканическихъ явленій.—Какъ повышается температура въ глубокихъ колодцахъ, рудникахъ. — Горячіе источники, гейзеры.—

Землетрясеніе въ Лиссабонѣ.—Причины землетрясеній.—Въ какомъ воздухѣ видны видѣнія.—Какъ ихъ называютъ.—Въ какихъ странахъ встрѣчаются миражи.—Снѣговыя горы.—Полетъ Глешера и Коксвеля на воздушномъ шарѣ.—Отчего холодъ на небѣ.—Почему воздухъ не нагрѣвается.—Направленіе вѣтровъ.—Береговой вѣтеръ, морской, пассаты.—Отчего дуетъ вѣтеръ.—Ураганы.—Странные дожди.

23. **Работа и движеніе воды** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Въ царствѣ воды и вѣтра". *А. Нечаевъ.* Ц. 1 р. 90 к.

А. Острогорскій. „По бѣлу-свѣту". Изд. Луковникова. Спб. 1899 г. Ц. 1 р.

„Исторія русской земли". *Н. Рубакинъ.* I кн. Рост., 1906 г. Ц. 15 к.

„Географическая хрестоматія". *М. Круковскій.* Со многими рисунками. Изд. Сытина. М. 1905 г. Ц. 1 р.

Планъ и вопросы. Усыхаютъ ли моря.—Кара-Бугазъ (черная пучина).—Всегда ли виденъ паръ при высыханіи.—Тропическіе дожди.—Наводненія.—Ніагарскій водопадъ въ Сѣверной Америкѣ.—Островъ Гельголандъ.—Наводненіе въ Петербургѣ въ 1824 г.—Какъ рушатся горы.—Работа солнца, вѣтра и воды.—Слои грунта.—Отчего происходятъ обвалы.—Разрушительное дѣйствіе воды.—Подземныя рѣки и озера.—Подземныя пещеры.—Артезіанскіе колодцы.—Мѣловыя горы.—Ихъ разрушеніе водой.—Химическое дѣйствіе воды на каменныя породы.—Снѣжный обвалъ—лавина. Опасныя восхожденія на снѣговыя горы.—Ледники.—Трещины въ горахъ.—Какъ образуются ледники.—Озера и рѣки въ ледникахъ.—Лазоревый гротъ.—Гдѣ онъ находится.—Отчего онъ имѣетъ внутри голубой цвѣтъ.—Сталактитовыя пещеры.—Что такое сталактиты и изъ чего они состоятъ.—Откуда появляются сталактиты въ пещерахъ.—Фингалова пещера.—Приливы и отливы въ Фингаловой пещерѣ.—Отчего въ ней происходятъ выстрѣлы.—Музыкальные въ

ней звуки.—Легенда про эту пещеру.—Мамонтова пещера.—Гдѣ она находится и ея величина.—Почему она такъ названа.—„Звѣздная палата“.—Почему такое названіе.

24. **Соль** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„О трехъ царствахъ природы“. *П. Полянскій.* Въ текстѣ 125 рисунковъ. Спб. 1904 г. Ц. 50 к.

„Соль“. *Слѣпцовъ.* „Кн. за кн.“. Спб., 1903 г. Ц. 25 к.

Планъ. Цѣнность соли.—Ея необходимость при питаніи.—Опытъ одного ученаго надъ собою: сколько времени могъ бы человѣкъ обходиться безъ соли.—Опыты и наблюденія надъ животными.—Гдѣ встрѣчается соль.—Солончаки.—Соляные ключи.—Соляныя варницы.—Градирни, какъ онѣ устраиваются.—Добываніе соли изъ морской воды, въ теплыхъ странахъ и холодныхъ.—Водоемы на берегахъ Франціи, въ Бретани.—Разнообразная насыщенность солью въ моряхъ и океанѣ: Въ Бѣломъ морѣ, Черномъ, Мертвомъ и Аравійскомъ.—Лиманы.—Соляныя озера въ Россіи: Эльтонъ, Баскунчакъ.—Въ какой губерніи эти озера.—Кара-Бугазъ, его высыханіе.—Каменная соль.—Какъ она образовывается.—Илецкая-Защита.—Въ какой губерніи она находится и почему такъ называется.—Копи Велички.—Ходы въ копяхъ.—Какія тамъ украшенія.—Часовня св. Антонія.—Озеро въ копяхъ.—Спускъ въ шахту. Прежнія опасности во время работы въ шахтахъ.—Мѣры предосторожности.

25. **О каменномъ углѣ.**

Источники и пособія.

„Черные богатыри“. *Конради.* Изд. „Общ. Польза“. Спб. 1902 г. Ц. 1 р.

„О трехъ царствахъ природы“. *П. Полянскій.* Съ рисунками. Спб. 1904 г.

Природовѣдѣніе. *Н. Иванцовъ.* Ц. 1 р.

Первые уроки естествовѣдѣнія *М. Усковъ.* I ч. Ц. 50 к, „Въ царствѣ воды и вѣтра". *А. Нечаевъ.*

Вопросы: 1. Откуда и какъ образовывается каменный уголь? 2. Какъ его добываютъ? 3. Какъ работаютъ рудокопы? 4. Какимъ опасностямъ они подвергаются? 5. Какой воздухъ бываетъ въ шахтахъ? 6. Чѣмъ онъ опасенъ? 7. Какія принимаютъ мѣры защиты? 8. Горитъ ли дерево безъ воздуха? 9. Какъ измѣняется въ природѣ каменный уголь? 10. Изъ чего произошелъ алмазъ? 11. Что такоо графитъ? 12. Какую пользу приноситъ каменный уголь? 13. Что такое торфъ? На сколько сортовъ дѣлится каменный уголь.

26. Очеркъ морской глубины.

Источники и пособія:

„Море и его обитатели". *Пименова.* Спб. 1898 г.

Сабинина. „Чудеса подводнаго міра". Съ 43 рисунками. Изд. „Юн. Чит." Спб. 1904 г., май.

Планъ. Видъ моря.—Приливы и отливы.—Морскія теченія.—Свѣченіе моря.—Отчего оно происходитъ.—Бури на морѣ.—Маяки.—Безвѣтріе, или штиль.—Смерчи.—Глубина моря и горы въ немъ.—Водолазы.—Морскія животныя: рыбы, краббы, морскія звѣзды, актиніи, медузы.—Кораллы, жемчугъ, перламутръ.

27. Шарообразность земли и кругосвѣтное плаваніе Магеллана.

Источники и пособія:

„Географическая хрестоматія", *А. Воронецкій.* I ч.

„Тайны и чудеса Божьяго міра", *Е. Чижовъ.* „Земля и небо". Изд. „Посредника". М, 1902 г. Ц. 50 к.

„Свѣтъ Божій". Изд. Павленкова. Общедоступный курсъ міровѣдѣнія.

Планъ, Форма земли.—Почему земля не кажется намъ

круглой. — Почему мы не падаемъ съ земли. — Полюсы, экваторъ.—Какой океанъ не касается ни одной части свѣта.—Какіе острова называются необитаемыми. — Доказательства шарообразности земли.—Устройство и назначеніе компаса.—Что задумалъ Магелланъ. — Гдѣ находится Магеллановъ проливъ и почему онъ такъ названъ.—Встрѣча съ дикарями на островахъ Великаго океана.—Какъ этотъ океанъ былъ еще иначе названъ Магелланомъ.—Судьба Магеллана.—Сколько лѣтъ продолжалось кругосвѣтное плаваніе Магеллана.

28. **О солнцѣ, лунѣ и звѣздахъ** (2 чтенія).

Источники и пособія:

„Астрономическіе вечера“. *Клейнъ.* Изд. Клюкина. М. 1909 г. Ц. 1 р. То же Изд. Вятск. Т-ва. Ц. 1 р. 25 к.

Луна. *Его же.* Изд. Вятск. Т-ва. Ц. 25 к.

„Солнечная система“. *Чемберсъ.* Переводъ съ англійскаго. Поповой. Спб. 1998. Ц. 40 к.

„Повѣсть о звѣздахъ“. *Его же.* Ц. 40 к.

„Свѣтъ Божій“. Изд. Павленкова. Общедоступный курсъ міровѣдѣнія. Спб. 1903 г. Ц. 30 к.

„О томъ, какъ узнать составъ солнца“. *Проф. И. Каблуковъ.* Изд. Сытина. М. 1903 г. Ц. 20 к.

„Звѣздный міръ“. *Предтеченскій.* Общедоступное изложеніе главнѣйшихъ свѣдѣній по звѣздной астрономіи. Изд. Павленкова. Спб. 1894 г. Ц. 30 к.

Успѣхи астрономіи въ XIX ст. *К. Покровскій.* Изд. ж. Образованіе. Ц. 1 р. 20 к.

Планъ. Солнце.—Что думаютъ дикари о солнцѣ. — Телескопы.—Разстояніе отъ земли до солнца.—Свѣтъ солнца, сила его жара. — Форма солнца, величина его. — Составъ солнца; какъ узнали его составъ.—Поверхность солнца, солнечныя пятна.— Солнечная корона. — Какія оболочки имѣетъ солнечный шаръ.—Протуберанцы (взрывы), солнечное затменіе. — Луна. — Поверхность луны.—Лунные цирки.—Отчего на лунѣ трещины. — Величина луны. — Разстояніе отъ нея до земли.—Какой у луны свѣтъ, собственный или отраженный.—Фазы луны.—Лунное затменіе.—Приливы и

отливы. — Есть ли на лунѣ жизнь, есть ли тамъ вода и растительность. — Звѣзды и другія небесныя тѣла. — Полярная звѣзда. — Венера. — Юпитеръ. — Движеніе звѣздъ. — Ихъ цвѣтъ. — Какъ узнаютъ составъ звѣздъ. — Кометы. — Ихъ составъ. — Падающія звѣзды, это — небесные камни. — Откуда они происходятъ и отчего загораются. — Млечный путь. — Скопленіе звѣздъ. — Туманности. — Образованіе планетной системы.

II. По исторіи.

Для приготовленія матеріала къ указаннымъ въ этомъ отдѣлѣ чтеніямъ по исторіи можно пользоваться слѣдующими сочиненіями:

Краткое пособіе по русской исторіи. *В. Ключевскій.* М. 1908 г. Ц. 60 к.

Изъ прошлаго русской земли. *С. Князьковъ.* Изд. Сытина. М. 1907 г. Ц. 1 р. 50 коп. (популярное изложеніе по Ключевскому и другимъ научнымъ источникамъ).

Русская исторія въ жизнеописаніяхъ ея главнѣйшихъ дѣятелей, *Н. Костомаровъ.* тт. I и II. Ц. 9 р.

Русская исторія, ч. I, вып. I. *М. Коваленскій.* Изд. Скирмунта. М. 1907 г. Ц. 1 р.

При невозможности воспользоваться предыдущими, можно найти матеріалъ и въ слѣдующихъ:

Родная старина. *В. Сиповскій.* 3 тома. Ц. 6 р.

Разсказы про старое время на Руси. *А. Петрушевскій.* Спб. Ц. 75 коп.

Разсказы изъ русской исторіи. *Б. Павловичъ.* Изд. Клюкина. М. 1905 г. Ц. 1 р. 25 коп.

Лекціи по рус. исторіи. *С. Платоновъ.* Изд. Блинова. Спб. 1907 г. Ц. 3 р. 50 коп.

Разсказы изъ рус. исторіи. *В. Водовозовъ.* Вып. I. Спб. 1905 г. Ц. 40 коп.

1. Первобытный человѣкъ.

Что говорятъ забытыя могилы. *Абрамовъ, И.* Съ 67 рис. Изд. „Жизнь и Знаніе.Спб. 1912 г. Ц. 65 к.

„Пещерные люди“. *Коропчевскій.* Изд. Ледерле. М. 1892. Ц. 40 к.

„Исторія русской земли“. *Рубкинъ.* II и III кн. Рост. 1906 г. Ц. 18 к.

„Какъ жили люди въ старину“. *Кудрявскій.* Изд. Муриновой. М. Ц. 30 к.

„Разсказы про дикаго человѣка“. *Коропчевскій.* Изданіе К. Тихомпрова. М. 1899 г. Ц. 2 р. 25 к.

Вопросы: 1. Когда и гдѣ жилъ первобытный человѣкъ? 2. Гдѣ находили и что обозначалъ „кухонный мусоръ“? 3. Какія были орудія у первобытнаго человѣка? 4. Первая ступень въ жизни первобытнаго человѣка. 5. Благодаря чему онъ побѣдилъ своихъ враговъ-хищниковъ? 6. Думалъ ли дикарь о чемъ-нибудь другомъ, кромѣ ѣды? 7. Почему онъ не рисовалъ своего изображенія? 8. Во что онъ вѣрилъ? 9. Что раскрыли намъ курганы и долмены? 10. Вторая ступень въ жизни первобытныхъ людей. 11. Помощь собаки. 12. Вліяніе приручения животныхъ. 13. Третій періодъ въ жизни первобытнаго человѣка. 14. Свайныя постройки; что онѣ говорятъ.

2. О славянахъ.

„Исторія русской земли“. *Рубакинъ.* III кн. Рост. 1906 г. Ц. 20 к.

В. Лабунскій. „Промыслы и торговля въ древней Руси“. Съ рисунками и картою. Изд. Сытина. М. 1905 г. Ц. 15 к.

Вопросы для бесѣды. 1. Какъ назывались наши предки, какъ они жили и какъ управлялись; были ли они грамотны; какого были нрава; хорошія и дурныя стороны ихъ характера; чѣмъ занимались, какая у нихъ была вѣра, какимъ богамъ покланялись, какіе были у нихъ праздники,

какія вѣрованія. 2. Какіе народы жили за Балтійскимъ моремъ и чѣмъ занимались. 3. Что порѣшили новгородскіе славяне на своемъ вѣчѣ; что такое вѣче; почему земля наша стала называться русскою. 4. Въ которомъ году варяги пришли къ славянамъ. 5. Какъ назывался первый русскій князь. Какъ Кіевъ сдѣлался столицею русской земли. Крещеніе Ольги. Образъ жизни ея сына Святослава. Намѣреніе князя Владимира, посольство въ Царьградъ, цѣль посольства. Крещеніе князя Владимира; уничтоженіе кумировъ. Въ какомъ году и гдѣ было крещеніе русскаго народа. Что дѣлалъ князь для распространенія въ русскомъ народѣ христіанской вѣры.

Планъ. Какъ узнаютъ старину.—Кто узнаетъ старину. — Остатки старины: курганы и каменныя бабы.—Происхожденіе народовъ и переселенія.—Откуда пришли славяне и гдѣ разселились.—Ихъ нравы и обычаи. — Ихъ жилища и занятія.—Устройство ихъ быта.—Нападенія степныхъ кочевниковъ и варяговъ. — Вѣра славянъ. — Ихъ божества: Перунъ, Дажъ-богъ или Ладо—богъ солнца, Стрибогъ—богъ вѣтра, лѣшій, домовой, водяной, русалки. — Вѣра въ загробную жизнь.—Похороны русса.—Тризна.—Урна.—Языческіе праздники въ честь бога солнца и умершихъ душъ [1]).

3. Новгородъ и Псковъ.

„Господинъ Великій Новгородъ“. *В. Крыловъ.* Изд. „Кн. за кн.“. Спб. 1904 г. Ц. 25 к.

Планъ. Валдайская возвышенность. — Природа Новгородской губерніи: озера, болота и камни. — Какова тамъ растительность. — Откуда камни и озера Новгородской губерніи.—Чѣмъ занимаются крестьяне этой губерніи. — Чѣмъ Новгородъ славился въ старину. — Его вѣчевой строй. — Политика Ивана III. — Паденіе Новгорода. — Какой былъ Иванъ III по своему характеру.—Его Судебникъ.—Василій III и паденіе Пскова.—Памятникъ тысячелѣтія Россіи.

---

[1]) Сравнить „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ со стих. А. Толстого Курганъ“.

4. Нашествіе татаръ.

Вопросы для бесѣдъ. Какъ русскіе князья владѣли землей, изъ-за чего ссорились. Откуда пришли татары. Почему они такъ легко покорили Русь. Какую они вели жизнь, чѣмъ занимались, какъ они жили, въ чемъ было ихъ богатство. Какимъ ханомъ былъ разоренъ Кіевъ въ 1240 г. Почему татары не дошли до Новгорода. Что говоритъ лѣтописецъ о походѣ Батыя. Почему только Русь пострадала отъ татаръ. Какіе печальные слѣды оставило въ странѣ татарское нашествіе. Что требовали татары отъ русскихъ князей. Чѣмъ татары обложили русскій народъ. Татарскіе баскаки. Какъ князья относились къ своимъ униженіямъ. Сколько времени продолжалась татарская неволя. Какіе слѣды грубости и жестокости оставило монгольское иго въ нравахъ и въ образѣ жизни русскихъ людей. Какую память оставили по себѣ татары въ народѣ, судя по народнымъ пѣснямъ.

5. Иванъ III и сверженіе татарскаго ига.

Вопросы: Чѣмъ извѣстенъ русскій князь Іоаннъ III. Чего добивался отъ него римскій папа. Какъ Іоаннъ III поступилъ съ ханской басмой и папскими послами. Что такое басма. Что Іоаннъ III велѣлъ передать хану. Принималъ ли онъ участіе въ отраженіи хапскихъ войскъ. Какой онъ былъ по своему характеру. Какъ онъ покорилъ Новгородъ. Чего лишился Новгородъ при его покореніи.

6. Иванъ IV и митрополитъ Филиппъ (2 чтенія).

Иванъ Грозный и его оппоненты. *А. Кизеветтеръ.* М. 1893 г. Изд. Гросм. и Кнебель. Ц. 25 к.

„Печальникъ земли русской“. *А. Доганович.* Изд. Спиридонова. М. 1903 г. Ц. 40 к.

Планъ. Дѣтство и воспитаніе Грознаго.—Отношеніе къ нему окружающихъ бояръ.— Отчего развилась жестокость въ немъ.—Его начитанность; на чемъ онъ основывалъ свою

власть.—Вліяніе Сильвестра и Адашева.—Пожары въ Москвѣ.—Раскаяніе Грознаго.—Созывъ земскаго собора.—Взятіе Казани.—Развитіе подозрительности.—Казни Грознаго.—Назначеніе Филиппа въ митрополиты.—Какъ онъ возсталъ противъ тиранства Грознаго.—Что давало ему мужество возстать силою своего слова при всеобщемъ страхѣ и молчаніи.—Участь св. митрополита Филиппа.

7. **Смутное время** (2 чтенія).

Смутное время на Руси. *Быкова, А.* Изд. Дороватовскаго. М. Ц. 50 к.

„Борисъ Годуновъ". *П. Ивановъ.* Истор. Ком. Уч. Отд. Съ рисунками. Изд. Сытина. М. 1905 г. Ц. 15 к.

Планъ. Воцареніе Лжедимитрія I.—Кто онъ былъ.—Заговоръ Василія Ивановича Шуйскаго.—Тушинскій воръ.—Появленіе поляковъ и осада Троицкой лавры.—Договоръ между боярами и польскимъ королемъ Сигизмундомъ.—Отреченіе Шуйскаго отъ престола.—Междуцарствіе (1610—1613 гг.).—Патріархъ Гермогенъ.—Какъ къ нему относились поляки и что они отъ него требовали.—Кто продолжалъ дѣло Гермогена (обращеніе къ народу путемъ воззваній) послѣ его смерти.—Кто продолжалъ его дѣло.—Мининъ въ Нижнемъ-Новгородѣ.—Михаилъ Дмитріевичъ Пожарскій.—Побѣда надъ поляками и въѣздъ русскихъ въ Московскій кремль.—Съѣздъ выборныхъ для избранія царя.—Избраніе Михаила Ѳедоровича на царство.—Памятники Минину въ Нижнемъ-Новгородѣ и въ Москвѣ.

8. **Москва XVII вѣка** (2 чтенія).

Планъ. Какова была старинная Москва два вѣка тому назадъ.—Какъ проходилъ день царя Алексѣя Михайловича.—Бояре во дворцѣ.—Совѣщаніе царя съ боярами въ боярской думѣ.—Шествіе царя къ обѣднѣ.—Ссоры бояръ изъ-за мѣстъ.—Встрѣча пословъ.—Пріемъ пословъ въ Грановитой палатѣ.—Обычай царей при пріемѣ пословъ.—Взглядъ на иностранцевъ.—„Смотрильная" палата для

царской семьи. — „Дѣйства“—церемоніи въ лицахъ. — Убранство въ царскихъ покояхъ.—Вечеръ въ „Потѣшной“ палатѣ.—Развлеченія народа. — Ночной дозоръ. — Пограничные стражники — охранители страны отъ внѣшнихъ враговъ.

9. Петръ Великій и Петербургъ (4 чтенія).

Разсказы про Петра Великаго. *Петрушевскій.* Изд. Березовскаго. Спб. 1901 г. Ц. 50 к.

Какъ царь Петръ сталъ преобразователемъ Россіи. *Иеановъ, И.* Изд. „Ю. Рос.“ М. 1907 г. Ц. 50 к.

„Воспитаніе Петра Великаго“. *В. Ястребовъ.* Изд. Кирилло-Меѳодіевскаго книжнаго склада. Одесса. 1893 г.

Планъ. Петръ I родился въ 1672 г.—Царь Алексѣй Михайловичъ и царица Наталья Кирилловна. — Какъ воспитывался Петръ I. — „Потѣшное войско“ Петра. — Малолѣтній Петръ выбирается въ цари.—Бунтъ стрѣльцовъ.—Ботикъ Петра I.—Поѣздка Петра на Переяславское озеро.—Петръ I въ Нѣмецкой слободѣ.—Заговоръ стрѣльцовъ.—Бѣгство Петра съ семьей въ Троицкую лавру.—Казнь стрѣльцовъ и заточеніе царевны Софьи въ монастырь. — Царь Петръ на верфи въ городѣ Архангельскѣ.—Встрѣча перваго корабля (фрегата), прибывшаго изъ Голландіи.—Первый походъ въ Азовъ.—Постройка флота.—Посольства въ иноземныя государства.—Петръ въ Голландіи.—Царское посольство въ Амстердамѣ.—Вѣсть о новомъ бунтѣ стрѣльцовъ.—Возвращеніе въ Москву.—Петръ передъ заговорщиками.—Начало реформъ Петра, начало измѣненій въ порядкахъ и управленіи государствомъ.—Великая Сѣверная война.—Карлъ XII, шведскій король. — Нарвское пораженіе.—Завоеваніе Балтійскаго побережья. — Заселеніе береговъ Невы.—Домикъ Петра Великаго.—Меншиковъ и пріемъ иностраннаго корабля. — Измѣна малороссійскаго гетмана Мазепы.—Полтавская битва.—Взятіе городовъ: Риги, Ревеля, Выборга.—Царевичъ Алексѣй Петровичъ.—Екатерина Первая.—Памятникъ Петру Великому.

10. **Отечественная война** (2 чтенія).

Отечественная война. Россія и Наполеонъ. Истор. Ком. Уч. Отд. М. Ц. 1 р. 50 к.

Императоръ Александръ I. *И. Катаевъ*. Изд. Тимковскаго. Подъ редакц. А. Кизеветтера. М. 1903 г. Ц. 30 к.

Изъ исторіи Москвы. *И. И. Ивановъ*. Изд. „Юр. Рос.". Ц. 30 коп.

Отечественная война. *Катаевъ, И.* Ист. Ком. Уч. Отд. Ц. 10 к.

Планъ. Эту войну вели русскій императоръ Александръ I Благословенный и французскій императоръ Наполеонъ I.—Взятіе Смоленска и отступленіе русскихъ войскъ.—Недовольство въ русской арміи.—Назначеніе Кутузова главнокомандующимъ.—Какъ его встрѣтили русскія войска.—Военный совѣтъ въ Филяхъ.—Бородинская битва.—Воззванія Растопчина къ жителямъ Москвы.—Наполеонъ на Поклонной горѣ.—Чего и кого онъ ожидалъ по пріѣздѣ въ Москву.—Начавшіеся въ Москвѣ пожары.—Наполеонъ въ Кремлевскомъ дворцѣ.—Отъѣздъ изъ дворца.—Состояніе французской арміи.—Грабежи въ Москвѣ.—Предложеніе Наполеона Александру I о мирѣ.—Письмо къ Кутузову и его совѣтъ.—Выступленіе французской арміи изъ Москвы.—Партизанская война.—Битва при селѣ Тарутинѣ и Малоярославцѣ, Калужской губерніи.—Положеніе плѣнныхъ французовъ.—Переправа черезъ Березину.—Бой у Березины.—Бѣгство Наполеона.—Александръ I въ Вильнѣ.—Встрѣча съ Кутузовымъ.—Смерть Кутузова.—Храмъ Спасителя заложенъ Александромъ Благословеннымъ въ память избавленія отъ нашествія французовъ.

11. **Севастопольская война.**

Планъ. Въ которомъ году и въ чье царствованіе происходила Севастопольская война.—По какой причинѣ она возникла.—Наступленіе союзныхъ войскъ.—Состояніе русскаго войска.—Адмиралы Нахимовъ и Корниловъ.—Взятіе Малахова кургана.—Геройская защита Севастополя и его взятіе.—Причины пораженія русскаго войска.

12. Освобожденіе крестьянъ.

Эпоха великихъ реформъ. *Г. Джаншіевъ.* Ц. 2 р. 50 к.

Императоръ Александръ II. *И. И. Ивановъ.* Изд. „Дѣт. Чт.“. М. 1899 г. 45 коп.

„Какъ сложилось и какъ пало крѣпостное право“. *С. Князьковъ.* Изд. Курнина. М. 1904 г. Ц. 25 к.

Крѣпостное право и крестьянская жизнь. Сборникъ. Подъ редакціей. *С. Мельгунова.* Изд. Сыт. Ц. 1 р.

Вопросы. Всегда ли были зависимы крестьяне отъ помѣщиковъ? Почему въ московскомъ государствѣ земля считалась царевой? Какъ раздавалась земля дворянамъ для службы? Кормленіе землей. Какія земли назывались вотчинами и какія—помѣстьями? Почему крестьянинъ былъ лишенъ права владѣть землей? Переходы крестьянъ-рабочихъ отъ одного помѣщика къ другому. Что означаетъ слово крестьянинъ? Какъ помѣщики и старосты собирали повинности съ крестьянъ? Отчего начались крестьянскіе побѣги? Почему помѣщики дорожили въ то время крестьянами и боялись ихъ побѣговъ. Какъ тогеа уплачивались подати. Какъ свободный крестьянинъ превратился въ холопа. Срокъ для сыска бѣглыхъ. Прикрѣпленіе крестьянъ къ землѣ. Обширная власть помѣщика надъ личной свободой крестьянъ. Торговля людьми. На какіе разряды дѣлились крестьяне. Какъ взималась подать съ крестьянъ. Усиленіе помѣщичьей власти въ XVII в. Пожалованіе земель съ жившими на нихъ крестьянами въ частную собственность. Вмѣшательство помѣщика въ личную жизнь крестьянъ. Жестокія наказанія. Поборы натурой и деньгами. Недовольство крестьянъ своимъ положеніемъ. Какъ правительство стремилось смягчить крѣпостной гнетъ. Какъ помѣщики пользовались трудомъ дворовыхъ. Поборы съ крестьянъ. Установленіе Павла I. Прекращеніе пожалованій населенныхъ имѣній въ царствованіе Александра I. Какъ русскіе писатели возставали противъ рабовладенія. Почему помѣщикамъ и государству необходимо было освободить крестьянъ отъ власти помѣщиковъ. Крымская война. Рѣшеніе Александра II освободить крестьянъ Положеніе 19 февраля, превратив-

шее милліоны русскихъ людей изъ безправныхъ рабовъ въ свободныхъ людей.

13. Христіанскіе мученики (2 чтенія).

Два міра. *Е. Бекетова*. М. 1901 г. Ц. 35 к.
„Мученики Колизея". *Е. Туръ*. 1905 г. Ц. 1 р.
„Катакомбы". *Его же*. 1905 г. Ц. 1 р.

Планъ. Кто были древніе римляне. — Когда образовалась Римская имперія. — Завоеваніе римлянъ, какъ они обращались со своими плѣнными.—Разрушеніе Іерусалима.—Каковы были римляне до завоеванія и послѣ.—Какъ проводили время богатые римляне. —Грубость нравовъ древнихъ римлянъ. — Что дѣлали римскіе императоры, чтобы расположить въ свою пользу толпу.—Что такое Колизей.— Какія происходили въ немъ игры и зрѣлища. — Кто были гладіаторы. —Какъ римляне относились къ нимъ. —За что римляне преслѣдовали христіанъ, сажая ихъ въ тюрьмы и травя звѣрями.—Какія обвиненія возводили на христіанъ даже ученые того времени. — Всѣ ли римляне одинаково дурно думали о христіанахъ. —Какъ сожигали христіанъ. — „Свѣточи Нерона" — картина художника Семирадскаго. — Что такое катакомбы и для чего онѣ предназначались. — Какіе были у христіанъ условные знаки.

Вопросы. Какъ воспитывалась Фабіола; какъ она относилась къ языческимъ богамъ, къ рабынямъ. Чѣмъ интересенъ ея первый разговоръ съ рабыней Сирой. Чему были удивлены другія рабыни. Чѣмъ характеренъ разговоръ Агнессы съ Фабіолой о Сирѣ. Чѣмъ интересенъ разговоръ гостей и Фабіолы о христіанахъ, объ ихъ трудѣ (во время построекъ). Вслѣдствіе какой причины Фабіола измѣнила свое отношеніе къ Сирѣ. Какъ измѣнились эти отношенія. Какъ сначала Фабіола смотрѣла на христіанъ. Перемѣна въ Фабіолѣ послѣ смерти отца. Обычай погребенія. Какой былъ изданъ законъ, о которомъ всѣ заговорили. Какія изъ представленныхъ лицъ въ этой книгѣ обладаютъ благороднымъ, честнымъ характеромъ. Въ какомъ вѣкѣ все это происходило.

14. М. В. Ломоносовъ.

М. В. Ломоносовъ. Изданіе Павленкова. Спб. 1901 г. Ц. 25 к.

А. Кизеветтеръ. Ломоносовъ. М. 1905 г. Школьн. библ. Ц. 10 коп.

П. Фурманъ. „Сынъ рыбака М. В. Ломоносовъ". Съ портретами и рисунками. Изд. Мартынова. Спб. 1901 г. Ц. 50 к.

15. Ѳ. П. Гаазъ.

А. Ѳ. Кони. „Ѳедоръ Петровичъ Гаазъ". Спб. 1900 г. Ц. 50 к.

Г. Петровъ. „Другъ несчастныхъ, докторъ Гаазъ". Изд. Сытина. М. 1903 г. Ц. 3 к.

Велико воспитательное вліяніе подвиговъ ученыхъ дѣятелей просвѣщенія, ихъ безкорыстное стремленіе къ знанію, великодушное побужденіе постоять за истину, за справедливость; съ этой точки зрѣнія знакомство съ личностью, и дѣятельностью, по крайней мѣрѣ, нѣкоторыхъ изъ нихъ, должно составлять одну изъ задачъ школьныхъ чтеній. Ломоносовъ, какъ первый свѣточъ въ области научной; Гаазъ, какъ идеальный, благородный образъ въ области нравственной въ союзѣ съ наукой; митрополитъ Филиппъ, какъ великій примѣръ религіозно-нравственнаго одушевленія, ставшій на защиту гонимыхъ и съ величайшимъ спокойствіемъ духа ожидавшій себѣ казни,—это такіе образы, которые должны запечатлѣться въ умахъ юныхъ слушателей и возвышающимъ, облагораживающимъ образомъ подѣйствовать на ихъ души.

X.

Популярно-научныя чтенія по естествознанію. — Методическіе пріемы. – Матеріалъ для предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ.— Темы и планы.—Ученическія замѣтки о произведенныхъ опытахъ.

Необходимость введенія въ курсъ методики начальнаго обученія предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ вытекаетъ изъ воспитательной его задачи, направленной къ всестороннему развитію личности дѣтей.

Дѣятельность учительницы, сумѣвшей организовать и разумно использовать въ своей школѣ только литературныя чтенія, была бы, несмотря на громадную пользу, ею принесенную, все-таки односторонней. Необходимо также вызвать работу дѣтской пытливости и воспріимчивости, обращенную къ изученію явленій природы. Въ виду этого, надо дать дѣтямъ, во время ихъ обученія въ начальной школѣ, рядъ глубокихъ впечатлѣній, связанныхъ съ наблюденіемъ окружающихъ предметовъ, явленій и силъ природы: иначе они рискуютъ на всю жизнь остаться, въ этомъ отношеніи, подъ гнетомъ умственной темноты и суевѣрій.

Основу предметныхъ уроковъ составляютъ хорошо организованныя реальныя впечатлѣнія, изъ которыхъ учитель исходитъ, вмѣстѣ съ дѣтьми, чтобы научить ихъ пользоваться своими познавательными способностями, органами воспріятій, чтобы развить въ нихъ наблюдательность, пробудить самостоятельный интересъ къ изученію природы и, вмѣстѣ съ тѣмъ, обогатить ихъ, путемъ бесѣдъ и письменныхъ работъ, формами живого родного языка, связанными съ этими впечатлѣніями. Родной языкъ могучъ и гибокъ: онъ столько же служитъ для выраженія тонкихъ душевныхъ движеній, сколько для означенія разнообразныхъ свойствъ окружающей природы и точныхъ техническихъ подробностей. Думать, что обученіе родному языку происходитъ только на урокахъ грамматики и литературы, было бы большимъ заблужденіемъ.

Начальный курсъ предметныхъ уроковъ имѣетъ, по необходимости, характеръ отрывочный, эпизодическій, приспо-

собленный къ возрасту дѣтей, вся его сила и значеніе въ методѣ веденія уроковъ, и потому его не слѣдуетъ смѣшивать съ систематическимъ, научнымъ курсомъ физики или естествознанія.

Матеріаломъ для предметныхъ уроковъ могутъ служить естественныя, неорганическія тѣла, искусственно обработанные продукты мѣстнаго производства и промышленности, произведенія другихъ странъ, экземпляры растеній, животныхъ, птицъ, насѣкомыхъ, въ особенности, принадлежащіе къ мѣстной флорѣ и фаунѣ. Эти предметы изучаются въ классѣ методично, съ разныхъ точекъ зрѣнія; они, по возможности, даются дѣтямъ въ руки для непосредственнаго съ ними ознакомленія, и сдѣланные о нихъ подъ руководствомъ учителя выводы дополняются соотвѣтствующими картинами, картами, разсказами. Предметные уроки основаны на наблюденіи и точномъ описаніи предметовъ въ ихъ естественной обстановкѣ; они не требуютъ никакихъ измѣненій въ ихъ состояніяхъ. Напротивъ, простѣйшіе опыты состоятъ въ искусственномъ изолированіи другъ отъ друга силъ и явленій природы, чтобы обнаружить ихъ невидимыя, скрытыя отъ непосредственнаго наблюденія свойства и показать ихъ причинную связь и зависимость. Поэтому для простѣйшихъ опытовъ необходимы приборы (трубки, колбы, банки, воронки, лампы и т. п.).

Отличительными чертами тѣхъ и другихъ уроковъ должны быть ясность, раздѣльность, наглядность и, такъ сказать, ощутимость для дѣтей каждаго сказаннаго имъ слова, при помощи показываемыхъ предметовъ или производимыхъ опытовъ. Однимъ изъ условій успѣшности этого рода занятій служитъ привлеченіе учащихся къ личному, активному въ нихъ участію. Впечатлѣнія, произведенныя на дѣтей всѣмъ, что было имъ показано, дано въ руки, разсмотрѣно, названо и объяснено, закрѣпляются, въ формѣ письменныхъ замѣтокъ о томъ, что они видѣли сами, и о тѣхъ заключеніяхъ, которыя были сдѣланы учителемъ во время бесѣды. Чтобы иллюстрировать методику этого отдѣла, мы представимъ здѣсь подробную разработку одного изъ уроковъ.

Предметный урокъ и простѣйшіе опыты на тему:

„Воздухъ—тѣло, занимаетъ мѣсто“.

Эта тема можетъ быть использована, въ системѣ начальнаго обученія, въ теченіе четырехъ послѣдовательныхъ уроковъ. 1-й урокъ: изученіе предметовъ и показываніе опытовъ, подъ руководствомъ учителя; 2-й урокъ: повтореніе наблюденій и опытовъ дѣтьми, сопровождаемое бесѣдой; 3-й урокъ: письменныя замѣтки (названія предметовъ, приборовъ, ихъ частей и общаго вывода) и рисованіе съ натуры тѣхъ же предметовъ и приборовъ; 4-й урокъ: письменное изложеніе впечатлѣній.

Содержаніе 1-го урока.

а) Вступительная часть: предметный урокъ. На столѣ или возвышеніи, видномъ для всего класса, расположены три предмета: *камень* (металлъ, кусокъ гранита, мрамора, известняка и т. п.), *стаканъ съ водой* (наполненный на $^1/_4$, $^1/_3$, соотвѣтственно пространству, занимаемому камнемъ), *пузырь, наполненный воздухомъ* (резиновый мячъ, или шаръ, надутый свѣтильнымъ газомъ).

Учитель, ученики дотрогиваются до каждаго изъ предметовъ пальцами и нажимаютъ его, чѣмъ обнаруживается температура, шероховатость, гладкость, мягкость, твердость, влажность, упругость, сжимаемость; они взвѣшиваются на рукахъ, чѣмъ опредѣляется относительная степень давленія, сопротивленія, тяжести (воспріятія осязательныя и двигательныя). Вызывается звукъ, издаваемый каждымъ предметомъ: стукъ, плескъ, звукъ пустоты (слуховыя воспріятія). Опредѣляется цвѣтъ: сѣрый, розовый, безцвѣтный, прозрачный (зрительныя в.). Запахъ: глины, земли, безъ запаха (обонятельныя в.).

Вопросы для бесѣды. Что вы здѣсь видите? Сколько мѣста занимаетъ каждый предметъ, гдѣ, въ чемъ? Почему воду и воздухъ (свѣтильный газъ) нельзя положить на столъ такъ, какъ камень? Что съ ними сдѣлалось бы, по-

чему? Какое сходство между этими тремя предметами? Какъ называется все, что занимаетъ мѣсто? Какіе предметы подобны камню, водѣ, газу? Какой предметъ виднѣе? Какъ мы можемъ познакомиться со свойствами этихъ предметовъ? Когда вода становится похожей на камень, на воздухъ?

Послѣ бесѣды выводъ: все, что занимаетъ мѣсто, называется тѣломъ; тѣла бываютъ въ твердомъ, жидкомъ и газообразномъ состояніи.

б) Простѣйшіе опыты; ихъ примѣрное распредѣленіе. Погруженіе опрокинутаго стакана въ банку съ водой, надъ пробкой.—Наклоненіе стакана въ водѣ.—Погруженіе пробки съ водолазомъ, вырѣзаннымъ изъ бумаги.—Разсказъ объ устройствѣ водолазнаго колокола: картина. — Погруженіе опрокинутой бутылки съ водой въ тарелку, полную воды.—Подъемъ воды съ поплавкомъ по стеклянной трубкѣ, посредствомъ втягиванія воздуха въ ротъ. — Опрокинутая рюмка съ водой, закрытая бумагой. — Паденіе въ воздухѣ листа бумаги, ребромъ и поверхностью. — Погруженіе въ воду стеклянной воронки надъ пробкой. — Погруженіе въ стаканъ куска сахара, мѣла.

Вопросы для бесѣды. Что въ этомъ стаканѣ? (Ничего нѣтъ, онъ пустой). — Что будетъ, если, опрокинувъ его, погрузимъ на дно банки? — Смотрите. — Отчего вода съ пробкой не вливается въ стаканъ, не наполняетъ его весь?—Сколько вошло въ стаканъ воды?—Что сдѣлалось съ воздухомъ?—Что будетъ, если наклонять стаканъ въ водѣ?—А если оставить его на днѣ банки?—Можетъ ли водолазъ вернуться изъ воды сухимъ?—Отчего вода не выливается изъ опрокинутой бутылки?—Отчего поплавокъ поднимается по трубкѣ и опускается?—Отчего вода не проливается изъ рюмки съ бумагой? — Отчего она можетъ пролиться? — Сравнить падающую каплю съ падающей бумагой.—Какая разница между фокусомъ и опытомъ?—Почему въ погруженной воронкѣ пробка сразу подымается, какъ только отнимешь палецъ?—Что будетъ, если бросить кусокъ сахара, мѣла въ стаканъ воды?—Смотрите.—Какъ узнать присутствіе воздуха надъ землей, въ глубинѣ земли?—Можно ли наполнить однимъ воздухомъ только $^1/_2$ бутылки?

Выводъ: что мы узнали сегодня о воздухѣ? — Что воздухъ — тѣло, занимаетъ мѣсто, безцвѣтенъ, прозраченъ, сжимается, упругъ, частицы его отталкиваются другъ отъ друга, что онъ давитъ на другіе предметы, что онъ находится вездѣ вокругъ насъ, внутри насъ, въ комнатѣ, надъ землей, въ землѣ, внутри другихъ тѣлъ, въ кускѣ сахара, мѣла.

Данный урокъ оставилъ въ дѣтяхъ первое, не вполнѣ для нихъ ясное впечатлѣніе, которое должно еще быть углублено и дополнено, чтобы не оказаться поверхностнымъ. Онъ имѣлъ цѣлью сосредоточить ихъ интересъ на наблюдаемыхъ предметахъ и явленіяхъ, дать имъ живой примѣръ ихъ изученія и точнаго описанія. Учащіеся отвѣчали, во время урока, на нѣкоторые вопросы; но дѣятельное участіе въ немъ успѣли принять весьма немногіе.

Задача второго урока — вызвать дѣятельность преимущественно самихъ учениковъ, привлечь ихъ къ повторенію всего, что они видѣли на первомъ урокѣ, заставить ихъ описывать предметы, систематически пользуясь своими способностями воспріятія, вновь производить опыты и дѣлать изъ нихъ нѣкоторые выводы. Учительницѣ принадлежитъ въ этомъ урокѣ менѣе активное участіе: она только руководитъ первыми шагами учениковъ, на этомъ пути, ведетъ бесѣду о происходящихъ явленіяхъ, учитъ живому родному языку, необходимому для выраженія получаемыхъ ими впечатлѣній.

Третій урокъ долженъ вызвать къ дѣятельности новыя стороны дѣтской природы: ученики займутся краткими записями, на классной доскѣ и въ тетрадяхъ, названій предметовъ и приборовъ, произведенныхъ опытовъ и сдѣланныхъ выводовъ; затѣмъ перейдутъ къ рисованію съ натуры тѣхъ же предметовъ, расположенныхъ передъ ними учительницей, въ послѣдовательномъ порядкѣ.

Послѣ разносторонняго изученія матеріала, въ теченіе трехъ уроковъ, почва можетъ считаться хорошо подготовленной для урока письменнаго изложенія впечатлѣній. Въ первую половину этого, четвертаго, урока ученики пишутъ или свои отвѣты на опредѣленные поставленные имъ вопросы, или свободно излагаютъ свои впечатлѣнія, по

собственному выбору. Вторая часть урока посвящается чтенію (вслухъ) ученицами написанной страницы и исправленію замѣченныхъ ошибокъ.

Ближайшее образовательное значеніе такихъ уроковъ не подлежитъ сомнѣнію. Если бы, послѣ ряда предметныхъ уроковъ и опытовъ на разнообразныя темы, учительница замѣтила, что ея ученики и ученицы, подъ ихъ вліяніемъ, начинаютъ, по собственному почину, воспроизводить подобные опыты, въ свободное время, обращая при этомъ вниманіе на причины и условія явленій,—это было бы доказательствомъ достиженія болѣе отдаленной и самой важной воспитательной ихъ цѣли: возбужденія самостоятельнаго интереса учащихся къ явленіямъ природы.

Пособія для приготовленія къ предметнымъ урокамъ и простѣйшимъ опытамъ по природовѣдѣнію.

1. *И. Полянскій.* „О трехъ царствахъ природы". 125 рисунковъ. Спб. 1904 г. Ц. 80 к.

2. *А. Нечаевъ.* „Чудеса безъ чудесъ". Маленькая физика въ примѣненіи къ забавамъ, Съ 88 рисунками. Спб. 1897 г. Изд. журн. „Игрушка". Ц. 75 коп.

3. *Е. Смирновъ.* „Простѣйшіе опыты для объясненія явленій природы". Съ 150 рисунками. М. 1904 г. Изд. Сытина. Ц. 35 к.

4. *П. Мальчевскій и Я. Якобсонъ.* „Рядъ простѣйшихъ опытовъ для начальнаго обученія". (Воздухъ.—Вода.—Горѣніе). Спб. 1903 г. Изд. Ком. по технич. образов. Имп. Рус. Техн. Общ. Ц. 30 к.

5. *Сльпцовъ.* „Соль". „Кн. за К.". Спб. 1903 г. Ц. 25 к.

6. *А. Нечаевъ.* „Что говорятъ камни?" По Петерсу. Спб. Изд. Девріена. Ц. 2 р. 40 к.

7. *А. Беклей, перев. Д. Коропчевскаго.* „Весѣды съ дѣтьми о природѣ". Съ 64 рисунками. Спб. 1903 г. Изд. Аскарханова. Ц. 60 к.

8. *Н. Дубницкій.* „Чѣмъ всѣ предметы похожи другъ на друга". Музей прикл. знаній. Учебный отдѣлъ. Ком. по составл. тѣн. картинъ. М. 1904 г. Ц. 6. к.

9. *М. Герасимовъ.* „Первое знакомство съ физикой" (посредствомъ общедоступныхъ приборовъ). Спб. 1900 г. Ц. 30 к.

10. *И. Игнатьевъ.* „Колумбово яйцо". Физика въ опытахъ. Съ 138 рисунками. Спб. Библіотека „Всходовъ". Ц. 1 р.

11. *А. Я. Гердъ.* Предметные уроки. Пособіе для учителей начальныхъ школъ, при преподаваніи по книжкѣ того же автора „Міръ Божій". Съ 50 рисунками. Изд. 3-е, переработанное В. А. Гердомъ. Спб. 1908 г. Ц. 80 к.

12. *К. Веберъ.* Понемногу обо всемъ изъ трехъ царствъ природы. Изд. „Сотруд Шк.". М. 1900 г.

13. *Ю. Вагнеръ.* Среди природы. Изд. Изд. Пирог. Т-ва. К. 1911 г. Ц. 1 р. 20 к.

14. *Е. Соломинъ.* Опытъ – лучшій учитель. Первоначальное знакомство дѣтей съ физикой на легкихъ опытахъ и научныхъ развлеченіяхъ. Изд. Горд. Посад. М. 1909 г. Ц. 65 к.

15. *В. Поповъ.* „Химія для самообразованія въ дешевой домашней лабораторіи", съ предисловіемъ акад. Бекетова. М. 1907 г. Изд. Сытина. Ц. 60 к.

16. Проф. *Роско.* „Химія", съ 36 рисун., перев. съ англ. Антоновича. Изд. Пантелѣева. Спб. 1902 г. Ц. 25 к.

17. *И. И. Трояновскій.* Курсъ природовѣдѣнія. Ч. I-я. „Воздухъ, вода и земля". М. 1909 г. Ц. 80 к.

18. *Н. А. Иванцовъ.* Природовѣдѣніе. Первоначальное знакомство съ явленіями природы путемъ наблюденій и опытовъ. М. 1909 г. Ц. 1 р.

19. *Никоновъ.* „Жизнь растенія въ простѣйшихъ опытахъ". Спб. 1904 г. Подв. музей Ком. по технич. образов. Имп. Рус. Техн. Общ. Ц. 25 коп.

20. *Ю. Вагнеръ.* Разсказы о томъ, какъ устроены и какъ живутъ растенія. Изд. Посредника. М. 1906 г. Ц. 18 к.

21. *М. Операнская.* Краткій учебникъ ботаники. М. 1910 г. Ц. 80 к.

22. *К. Тимирязевъ.* Наука и земледѣлецъ. Изд. „Дер. Хоз.". Ц. 10 к.

23. *А. Генкель.* 30 простѣйшихъ опытовъ по физіологіи растеній. Спб. 1907 г. Ц. 30 коп.

24. *В. Заленскій.* Учебникъ физіологіи растеній. Ц. 95 к.

25. *Е. Ельманова.* Нашъ огородъ. Изд. Город. Посад. Ц. 20 к.

26. *Ея же.* Нашъ плодовой садикъ. Ц. 25 к.

27. *Ея же.* Нашъ ягодный садикъ. Ц. 18 к.

28. *Ея же.* Мой цвѣтникъ. Ц. 15 к.

29. *Ея же.* Наши комнатныя растенія. Ц. 10 к.

30. *М. Усковъ.* Первые уроки естествовѣдѣнія. II ч. Растеніе и его жизнь. Ц. 50 к.

31. *П. Мамаевъ.* „На экскурсію". Изд. „Сотр. Шк.". Ц. 50 к.

32. *Его же.* Знакомство съ жизнью растеній путемъ наблюденій и опытовъ, 2 изд. 1906 г. Ц. 45 к.

33. *Н. Рождественскій.* Сборникъ задачъ и вопросовъ по природовѣдѣнію. 2 изд. 1911 г. Ц. 25 к.

34. *Х. Фербенксъ.* Въ царствѣ горныхъ породъ и минераловъ. Первоначальная минералогія. Изд. Горбунова-Посадова. Ц. 70 к.

35. *О. Полетаева.* Три года преподаванія естествознанія и географіи. Изд. Горбунова-Посадова. М. 1911 г. Ц. 1 р. 30 к.

36. *С. Порѣцкій.* На волѣ и дома. Съ 127 рис. Изд. Горбунова-Посадова М. 1911 г. Ц. 75 к.

37. *А. Нечаевъ.* Картины родины. Съ 62 рис. Спб. 1905 г. Изд. О. Поповой. Ц. 1 р.

38. *А. Нечаевъ.* Почва и ея исторія. Съ 30 рис. Спб. 1905 г. Ц. 60 к.

39. Проф. *А. Павловъ.* Геологическій очеркъ окрестностей Москвы. Съ 44 рис. М. 1907 г. Ц. 30 к.

40. *В. Донъ и Ф. Тикнеръ.* Наглядная географія. Предметные уроки по міровѣдѣнію въ связи съ естествознаніемъ. Со мног. рис. Изд. Горбунова-Посадова. М. 1911 г. Кн. 1-я—55 к., кн. 2-я—60 к.

41. *М. Беренъ.* Разсказы о борьбѣ человѣка съ природой Изд. Сыт. М. 1907 г. Ц. 30 к.

42. *П. Кротковъ.* Какъ опредѣлять минералы? Изд. ж. „Естествознаніе и географія. Съ 12 рис. М. 1909 г. Ц. 50 к.

1. Планъ урока по минералогіи.

Принесена была въ классъ коллекція разнообразныхъ минераловъ: гранитъ, кварцъ, шпатъ, слюда, горный хрусталь, кремень, золотая руда, серебряная руда, марганецъ и др.; баночка песку, баночка глины.

Планъ урока, записанный учениками. Составъ гранита.—Откуда получается песокъ.—Откуда получается глина.—Какой породы гранитъ—осадочной или вулканической.—Откуда камни на нашихъ поляхъ.—Холодный климатъ Европы въ ледниковый періодъ.—Скандинавскія горы.—Ледники, спускавшіеся съ нихъ. Что они несли съ собою.—Происхожденіе Балтійскаго моря и озеръ въ Финляндіи и въ Озерномъ краѣ.

2. Свойства соли.

Предметы, необходимые для этого урока: 1. Соль. 2. Сахаръ. 3. Кусокъ льда. 4. 3 яйца. 5. Спиртовка. 6. Кусокъ жести для нагрѣванія соли. 7. 3 сосуда (стакана).

Планъ урока, записанный учениками. Соль таетъ.—На огнѣ трещитъ, а при сильномъ нагрѣваніи обращается въ бѣлый дымъ.—Она впитываетъ въ себя воду.—Отъ соли таетъ снѣгъ (охладительная смѣсь).—Сахаръ и соль таютъ въ водѣ.—Какая между ними разница въ свойствѣ таянія.—Соль осаждается крупинками, кристаллами (кристаллизація).—Насыщенная солью вода гуще и плотнѣе прѣсной.

Какъ въ соленой водѣ не тонутъ предметы (орѳографія исправлена).

Письменныя замѣтки ученика В. К., 12 лѣтъ.

Взяли для этого опыта два стакана и одну банку. Въ одинъ стаканъ налили простой воды, а въ другой стаканъ налили пропитан-

ной солью воды. Взяли два яйца, положили одно яйцо въ обыкновенную воду, и оно камнемъ упало на дно. Положили другое яйцо въ воду, пропитанную солью, оно стало плавать на поверхности воды въ стаканѣ. Но почему же оно не потонуло въ растворенной соли? А вотъ почему: такъ какъ въ простой водѣ нѣтъ ничего такого, что бы могло удержать тяжелое яйцо, оно падаетъ на дно, а въ соленой водѣ оно держится. Въ банку же наполовину налили насыщенной солью воды, взяли чистой воды, наполнили до краевъ ее; когда опустили въ нее яйцо, то оно стало плавать посрединѣ банки, отчего же это такъ? А вотъ почему: такъ какъ мы наполовину банки налили насыщенной воды, а когда мы налили простой воды, то верхняя часть банки была не насыщенная солью, то вещь не держится на поверхности воды. Когда третье яйцо пустили въ банку, то оно пошло книзу, но не потонуло, а остановилось на срединѣ банки. Такъ вотъ мы узнали, что въ соленой водѣ предметы не тонутъ.

3. Коллекція морскихъ животныхъ и растеній.

Объяснены всѣ находящіеся въ этой коллекціи предметы: кораллы, водоросли, морскіе ежи, морскія звѣзды и др.

Планъ и вопросы для изложенія. Какъ устроено тѣло морского рака или краба; какъ и для чего его ловятъ приморскіе жители? Что такое актинія; изъ чего состоитъ ея тѣло? Какъ устраивается совмѣстная жизнь рака-отшельника и актиніи? Что такое водоросли; какое лѣкарство дѣлаютъ изъ нихъ и какимъ образомъ? Что такое кораллъ; какъ устроены коралловые полипы, какъ они размножаются, какого цвѣта бываютъ кораллы; какую они представляютъ опасность для моряковъ? Какой изъ видовъ коралла самый красивый и идетъ въ торговлю, какъ онъ называется; какъ смотрятъ на него арабы? Роговой кораллъ, трубчатый кораллъ? Что такое перламутръ? Отчего зависитъ матовосеребристый и ярко-радужный цвѣтъ на перламутровыхъ раковинахъ? Что такое жемчугъ, какъ онъ образуется и почему дорого цѣнится; гдѣ ловятъ жемчужину? Что такое губка; изъ чего состоитъ ея тѣло; какая часть животнаго идетъ въ продажу; какъ она приготовляется для продажи? Что такое янтарь; отчего онъ произошелъ и гдѣ его находятъ; почему въ янтарѣ встрѣчаются насѣкомыя?

4. Кокосовый орѣхъ.

Показаны орѣхъ, нѣкоторыя издѣлія изъ него, рисунокъ цвѣтка, вѣтки, пальмы.

Разсказано о пользѣ, какую приноситъ кокосовая пальма жителямъ тропическихъ странъ.

Вопросы для изложенія. Какой климатъ любитъ кокосовая пальма. На островахъ какого океана она преимущественно растетъ. Что жители жаркихъ странъ дѣлаютъ изъ ствола пальмы, изъ ея листьевъ, изъ скорлупы орѣха. Въ какомъ видѣ они употребляютъ въ пищу части орѣха: что получаютъ изъ недозрѣлаго плода, изъ зрѣлаго ядра, изъ молодыхъ побѣговъ, изъ волоконъ орѣха. Сколько лѣтъ живетъ пальма, на какомъ году приноситъ плоды и сколько орѣховъ приноситъ въ годъ, какой величины бываетъ кокосовый орѣхъ.

Примѣчаніе. Когда основался въ школѣ ученическій музей, ученикомъ В. Д. была изготовлена для него, по собственной иниціативѣ, коллекція пуговичнаго производства изъ кокосоваго орѣха. Матеріалы для этого онъ получилъ отъ своего отца, служащаго на фабрикѣ.

5. Производство сахара.

Показана коллекція сахарнаго производства.

Планъ урока. Извлеченіе сладкаго сока изъ свеклы.—Очищеніе сока.—Выпариваніе сока.—Отдѣленіе кристалловъ сахара отъ патоки.—Опытъ сжиганія сахара.

Вопросы для изложенія. Давно ли сахаръ сталъ доступенъ простому народу. Почему былъ онъ такъ дорогъ, изъ чего его вырабатывали. Съ какихъ поръ онъ сталъ дешевле. Какъ добываютъ сахаръ изъ свекловицы, какъ извлекаютъ изъ нея сладкій сокъ, какъ называются свекловичныя пластинки послѣ извлеченія сока. Куда онѣ употребляются; какъ очищаютъ сокъ, какъ выпариваютъ сокъ, превратить сахаръ въ уголь.

6. Производство стекла.

Показана и объяснена коллекція производства стекла.

Планъ для письменнаго изложенія. Давно ли у насъ стали пользоваться стекломъ. — Когда оно было извѣстно въ Европѣ. — Что употребляли вмѣсто стеколъ; всѣмъ ли оно было доступно по своей цѣнѣ; что теперь употребляютъ сѣверные инородцы въ своихъ жилищахъ вмѣсто стекла.— Гдѣ выдѣлывается стекло, и изъ чего оно составляется.— Какое значеніе имѣютъ стекла для нашихъ жилищъ.

7. Знакомство съ фильтромъ.

Бесѣда о свойствахъ воды растворять въ себѣ многія вещества: сахаръ, соду, поташъ, квасцы, спиртъ, воздухъ. Ртуть и нефть въ водѣ.

Письменныя замѣтки. Многія растворенныя въ водѣ вещества придаютъ ей непріятный вкусъ или ее мутятъ. Воду съ нерастворенными частицами очищаютъ двумя способами: фильтромъ (фильтруютъ) и перегонкой (кипяченіемъ).

Была показана очистка воды посредствомъ глины, фильтровальной бумаги и перегонка воды.

Замѣтка ученика В. К., 12 лѣтъ.

Какъ фильтровали грязную воду.

Брали фильтрованную бумагу, вырѣзали кружкомъ, вложили этотъ кружокъ въ стеклянную воронку и узкимъ концомъ воронки вставили въ горлышко бѣлаго пузырька. Налили на фильтровальную бумагу грязной воды, но такъ какъ вода не можетъ держаться, просачивается сквозь бумагу, черезъ воронку во внутрь пузырька течетъ уже не грязная, а чистая. Для очищенія грязной воды служитъ вата песокъ и уголь.

Перегонка воды.

Его же.

Чтобы устроить этотъ опытъ, взяли колбочку, налили грязной воды, горлышко колбочки заткнули пробкой, въ этой пробкѣ провернуты двѣ дырочки, въ одну дырочку воткнули прямую трубочку, а въ другую дырочку—дугообразную трубочку. Зажгли спиртовку, поставили на нее колбочку съ грязной водой. Кромѣ этого, взяли

миску съ водой, опустили въ воду маленькую колбочку, а чтобы она все время была холодная, то ее накрыли мокрой тряпкой.

Наставили наружный конецъ дугообразной трубочки въ горлышко маленькой колбочки; вода грязная начала кипѣть, паръ по трубкѣ пошелъ въ маленькую колбочку. Въ маленькой колбочкѣ паръ охладился, превратился въ воду.

Ученика С. Б., 12 л.

Какъ фильтруютъ воду.

Для этого берется стеклянный пузырекъ и пропускательная бумага и еще стеклянная воронка; въ стеклянную воронку вставляли пропускательную бумагу и тогда наливали грязной воды; вмѣсто грязной воды проходила чистая; еще накладывали въ воронку ваты, на вату сверху насыпали песку и наливали грязной воды, потомъ стала вода проходить чистая. Отчего же вода дѣлается чистая? Потому что вата воду легко пропускаетъ, а разная грязь остается на ватѣ или на пропускной бумагѣ.

Перегонка воды.

Его же

Для этого берется спиртовка, еще берутся двѣ колбочки, пробка, двѣ трубочки: одна прямая, другая дугообразная; въ пробкѣ провернуты двѣ дырочки. Въ колбочку наливали грязной воды, еще клали кусочекъ краски; еще брали миску, наливали воды, въ миску положили маленькую колбочку; въ колбочку вставили дугообразную трубочку, потомъ подъ большую колбочку подставили спиртовку; вода стала кипѣть и стала синяя; когда она стала испаряться, то тогда вода собралась въ другой колбочкѣ и уже была совершенно чистая.

8. Испареніе соленой воды и образованіе кристалловъ.

Содержаніе урока. Представить круговоротъ воды; значеніе океана и морей; собираніе и охлажденіе паровъ. Медленное испареніе. Наливали въ блюдце соленой воды, ставили на желѣзную печь, стоящую въ классѣ; чрезъ нѣсколько дней снимали блюдце и видѣли, что на днѣ блюдца, вмѣсто воды, много разнообразной величины кристалликовъ. — Быстрое испареніе посредствомъ кипяченія. Необходимые приборы: двѣ колбочки, дугообразная трубка, прямая трубка, спиртовая лампа.

Письменныя замѣтки: 1. Какое различіе между морской и прѣсной ключевой водой. 2. Въ морской водѣ соль растворена. 3. Перегонять воду (дистиллировать), т. е. кипятить воду, собирать пары и охлаждать ихъ. 4. Дождевая вода, это — перегнанная чистая вода. Перегонка воды происходитъ на всемъ земномъ шарѣ.

Испареніе воды.

Замѣтки ученика В. Д., 12 л.

Берутся двѣ колбочки и трубка дугообразная; въ колбочку наливается вода и кладется соль; тогда получается растворъ соли, и, при помощи спиртовой лампочки, въ которую наливается спиртъ, вода нагрѣвается, и получается паръ, который идетъ по трубкѣ въ порожнюю колбочку, гдѣ тотчасъ осаждается, превращается въ капельки воды; когда же вся вода испарится, то останется въ колбочкѣ одна соль.

9. Расширеніе металла, воды и воздуха.

Были приготовлены: приборъ для доказательства линейнаго расширенія металла, металлическій шарикъ съ кольцомъ, колбочка съ трубочкой, прямой и двухколѣнной, и спиртовка.

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Для опыта мы взяли деревянный штативъ, металлическую палочку, эту палочку мы прикрѣпили къ двумъ концамъ штатива, къ одному концу палочки мы подвѣсили на крючкѣ проволочку такъ, чтобы она чуть касалась металлической палочки. Когда мы нагрѣли эту палочку, то проволока удаляется отъ своего обычнаго мѣста. Это оттого, что отъ тепла палочка удлинилась, оттолкнула проволоку отъ мѣста.

Замѣтки ученика В. Д., 12 л.

Для этого берется металлическій кружокъ (шарикъ), пластинка съ прорѣзомъ на серединѣ и крючокъ. Мы сначала пропускали холодный кружокъ, онъ свободно проходилъ въ прорѣзъ. Но когда его нагрѣли, то увидали, что кружокъ уже не проходитъ въ прорѣзъ пластинки. Онъ не проходитъ оттого, что при нагрѣваніи онъ расширялся и не могъ пройти, но когда онъ остылъ, то свободно прошелъ въ прорѣзъ.

Расширеніе воды отъ теплоты (опытъ).

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Чтобы исполнить этотъ опытъ, взяли спиртовую лампочку, колбочку, до краевъ наполненную водой. Горлышко колбочки заткнули пробкой, а сквозь пробку проткнули трубочку такъ, чтобы она не касалась воды. Когда кончилось дѣло съ приборами, зажгли спиртовую лампочку, поставили на нее колбу съ водой; когда вода стала нагрѣваться, увидали, что она стала подниматься по трубочкѣ. Это оттого, что нагрѣтая вода расширилась, мѣста въ колбочкѣ ей стало мало, она по трубочкѣ стала подниматься вверхъ.

Пришли къ такому заключенію—отъ нагрѣванія вода расширяется.

10. **Теплопроводность тѣлъ.**

Общій планъ описанія опытовъ: 1. Приборы и предметы, приготовленные для опыта; ихъ части, названія и матеріалъ, изъ котораго они сдѣланы. 2. Приготовленія къ опыту. 3. Ходъ опыта. 4. Заключеніе изъ опыта.

Опыты съ приборами Ингенгуза и Тиндаля. — Краткій планъ описанія перваго изъ нихъ. — Приборъ Ингенгуза состоитъ изъ желѣзнаго ящика, съ боку котораго сдѣланы пять отверстій, чрезъ эти отверстія входятъ продѣтые въ пробки пять прутьевъ: мѣдный, желѣзный, свинцовый, стеклянный, деревянный. Прутья покрыты тонкимъ слоемъ воска. Ящикъ наполняется горячей водой. Надо слѣдить, въ какомъ порядкѣ и въ какой степени начнетъ растапливаться воскъ на каждомъ изъ прутьевъ.

11. **Давленіе воздуха** (2 опыта).

Необходимые для опыта предметы: тарелка, поплавокъ, булавка съ бумагой, стаканъ, банка съ узкимъ горломъ, яйцо крутое.

Замѣтки ученика В. Д., 12 лѣтъ.

Берутся тарелка, поплавокъ, въ который втыкается булавка съ бумажкой. Въ тарелку наливается вода, и на воду опускается поплавокъ. Мы знаемъ, что воздухъ давитъ на все окружающее, но при горѣніи онъ уменьшается. Когда мы зажгли бумажку, закрыли стаканомъ, чтобы чуть прикасался краями къ водѣ, воздухъ во время

горѣнія бумажки, находившійся въ стаканѣ, уменьшился, мы увидали, что вода стала подниматься.

Берутся: баночка съ узенькимъ горлышкомъ, облупленное яйцо и бумажка. Мы знаемъ, что воздухъ давитъ на все; мы сейчасъ убѣдимся: зажигаемъ бумажку, бросаемъ въ банку; воздухъ при горѣніи уменьшается, а наружный воздухъ давитъ на яйцо, и оно лѣзетъ въ банку.

12. Сжатый воздухъ.

Для опыта нужны: стеклянная трубка съ пробкой, колба, воскъ.

Давленіе сжатаго воздуха (опытъ).

Замѣтки ученика В. Д., 12 л.

Берется колбочка, въ горлышко которой втыкается стеклянная трубка; въ колбочку вливается вода и накрѣпко закупоривается такъ, чтобы воздухъ не проходилъ въ другія щели, кромѣ трубки. И мы вдыхаемъ въ колбочку воздухъ, который спѣшитъ соединиться съ воздухомъ, находящимся въ колбочкѣ. Соединившись, воздухъ спѣшитъ занять мѣсто воды; но когда мы откроемъ отверстіе колбочки, то воздухъ начинаетъ расширяться и давитъ на воду; отъ такого давленія воздуха и получается маленькій искусственный фонтанъ.

13. Давленіе атмосфернаго воздуха и воздушный насосъ.

Демонстрировались: воздушный насосъ, ртутный дождь, воздушный фонтанъ, стеклянный шаръ для взвѣшиванія воздуха, магдебургскія полушарія.

Бесѣда. Воздушный столбъ надъ землей. Почему онъ не разлетится. Тяжесть воздуха вверху и внизу. Какова сила давленія воздуха на наше тѣло. Отчего человѣкъ въ воздухѣ и рыба въ водѣ не раздавливаются. Въ какомъ случаѣ наше тѣло было бы раздавлено.

Какъ пользуются давленіемъ воздуха. Водокачка — рисунокъ и ея дѣйствіе. Пожарная труба—рисунокъ и дѣйствіе. Водокачка на пароходѣ — рисунокъ и дѣйствіе Спринцовка съ поршнемъ и безъ поршня. Машинная масленка. Переливаніе жидкости изъ сосуда въ сосудъ.

14. О магнетизмѣ.

Показана и объяснена коллекція по магнетизму. Производились опыты съ магнитами, со стрѣлкой, предварительно намагниченной, съ компасомъ и т. д.

Планъ для письменнаго изложенія. Уральскія горы.—Гора Благодать.—Желѣзная руда.—Что такое руда.—Магнитный желѣзнякъ.—Преданіе о магнитѣ.—Вымыслы о магнитѣ.—Естественный и искусственный магнитъ.—Какъ сохранять магнитъ и какъ его усилить.—Полюсы магнита.—Какъ самому сдѣлать магнитъ.—Предметы, притягиваемые магнитомъ.—Любопытное свойство магнита.—Магнитныя фигуры.—Магнитная цѣпь.—Почему сѣверный конецъ стрѣлки компаса отклоняется отъ точки N.—Небесная ось.—Географическій полюсъ.—Магнитный полюсъ.

Какіе бываютъ магниты, какъ ихъ дѣлать.

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Магниты бываютъ подковообразные и просто стальныя полоски.

Какъ дѣлаютъ магниты?

Берутъ стальную проволоку (полоску), трутъ ее уже давно сдѣланнымъ магнитомъ до тѣхъ поръ, пока не будетъ имѣть силу притяженія. Ронять магнитъ нельзя, такъ какъ, падая много разъ, онъ теряетъ свою силу притяженія. Магниты бываютъ естественные и искусственные; естественные тѣ, которые находятся въ природѣ, а искусственные тѣ, которые дѣлаютъ человѣческими руками.

Магнитная руда.

В. Ѳ., 14 л.

Магнитная руда это желѣзо съ магнитомъ, она имѣетъ свойство притягивать желѣзо, сталь и чугунъ. Эта руда называется магнитнымъ желѣзнякомъ и цѣнится какъ самое лучшее желѣзо, изъ котораго выдѣлываютъ самые лучшіе хирургическіе инструменты и магниты. Открытіе магнитной руды приписывается одному пастуху, по имени Магнусу, который, пася свои стада, наткнулся на гору, черезъ которую нужно было перейти. Когда онъ вступилъ на нее, то не могъ оторвать ногъ; тогда онъ снялъ сапоги и, придя въ деревню, разсказалъ про свое открытіе. Но все это неправда, что не трудно доказать: во-первыхъ, тогда носили сандаліи, а не сапоги, во-вторыхъ, гвозди,

которые какъ бы были въ подошвахъ сапогъ, тогда еще не были придуманы. Открытіе было сдѣлано давно, нѣсколько тысячъ лѣтъ до Р. Х., но неизвѣстно кѣмъ. Магнитная руда заключаетъ въ себѣ, во-первыхъ, желѣзо, потомъ кислородъ. Магниты же дѣлаются посредствомъ натиранія естественнымъ магнитомъ стали.

Магнитныя фигуры.

Работа ученика С. Б., 11 л.

Мы знаемъ, что магнитъ настоящій притягиваетъ только стальные предметы и желѣзные, а деревянные не притягиваетъ. Магнитныя фигуры выходили изъ булавокъ, иголокъ, перьевъ, гвоздей.

Какіе бываютъ магниты?

Магниты бываютъ дугообразные и длинные, палочками. Магниты бываютъ природные и искусственные.

14. Предварительные опыты по электричеству.

Планъ урока. Что называется тѣломъ. — Натертый о сукно янтарь. — Натертая о кожу стеклянная палочка. — Натертый о мѣхъ сургучъ. — Электрическая сила. — Янтарь, сургучъ, смола проявляютъ электричество. — Отчего развивается электричество. — Электричество разнаго рода. — Стеклянное или положительное электричество. — Смоляное или отрицательное электричество. — Зарядить электричествомъ или наэлектризовать тѣло. — Электричество въ сургучной и металлической палочкѣ. — Хорошіе проводники электричества: тѣло человѣка, тѣла животныхъ, живыя растенія, металлы, земля, вода, холстъ, уголь. — Плохіе проводники электричества: стекло, смола, шелкъ, волосъ, воскъ, масло, известь, воздухъ. — Объясненіе явленій электричества. — Франклинъ. — Открытіе электричества въ облакахъ. — Молнія это — электрическая искра. — Отчего раскаты грома. — Частыя грозы въ теплыхъ странахъ. — Электрическія скопленія въ воздухѣ. — Огненный дождь. — Сѣверныя сіянія. — Опыты Ломоносова съ электричествомъ. — Устройство громоотвода.

15. Электрическая машина.

Свѣтовые опыты и опыты съ однороднымъ электричествомъ.

Необходимы: электрическая машина, стеклянная трубочка, стеклянный четыреугольникъ, фольга для транспаранта на немъ и для зигзага на трубкѣ, воскъ для шариковъ, для соприкосновенія съ кондукторами, папиросная бумага полосками, прикрѣпленная къ чему-нибудь для показанія однороднаго электричества, и т. п.

Опыты съ электричествомъ.

Замѣтки ученика И. И., 13 л.

Брали стеклянную трубочку, и на обоихъ концахъ были продѣты пробки, которыя были обернуты фольгой; кругомъ трубочки прилѣплены фольговыя бумажки одной и той же фигуры, онѣ были прилѣплены на равномъ разстояніи другъ отъ друга; въ одной пробкѣ, которая была продѣта въ отверстіе трубочки, была проволока, а на концѣ проволоки былъ придѣланъ шарикъ,—здѣсь кончается устройство трубочки. Шарикъ, который былъ придѣланъ къ проволокѣ, приблизили къ кондуктору, въ этотъ моментъ мы увидѣли искру, проходившую чрезъ фольговыя бумажки.

Электрическій свѣтъ.

П. С., 13 л.

Поставили на столъ электрическую машину, а въ руки взяли стекло, а на стеклѣ были наклеены фольговые листочки съ маленькими промежутками, а къ концамъ стекла прикрѣпили восковые шарики, обклеенные фольгой, потомъ прикоснулись восковыми шариками къ кондукторамъ электрической машины, и получился электрическій свѣтъ.

Электрическій зонтикъ.

В. Ѳ., 14 л.

Электрическій зонтикъ дѣлается просто, и матеріалу нужно мало: металлической проволоки для ручки, кружокъ картона въ одинъ вершокъ въ діаметрѣ (можно больше, можно и меньше), фольги, чтобы обклеить кружокъ, и папиросной бумаги, которую приклеиваютъ къ кружку, предварительно нарѣзавъ ее на узенькія и длинныя полоски.

Когда я поднесъ этотъ зонтикъ къ кондуктору, то бумажки поднялись, какъ будто зонтикъ открылся. Это объясняется тѣмъ, что однородное электричество всегда отталкивается другъ отъ друга, и поэтому-то бумажки, зарядившись однороднымъ электричествомъ, отталкивались другъ отъ друга.

16. Отвѣсъ и ватерпасъ.

Бесѣда начинается вопросомъ: какъ опредѣлить направленіе падающаго тѣла. Показывается отвѣсъ. Говорится о паденіи тѣлъ по отвѣсу, о неравномѣрномъ паденіи тѣлъ, тяжелыхъ и легкихъ, о причинѣ тяжести, — притяженіи земли, о томъ, какъ строятся стѣны, объ ихъ разрушеніи при наклонномъ направленіи. Выясняются три положенія поверхности: вертикальная, горизонтальная и наклонная. Затѣмъ показывается ватерпасъ, сдѣланный самими учениками, выясняется его назначеніе.

Отвѣсъ.

В. Д., 14 л.

Отвѣсъ состоитъ изъ нитки, къ концу которой прикрѣпляется какая-нибудь тяжесть, которая тянетъ внизъ; онъ представляетъ изъ себя ровную линію. Отвѣсъ употребляется каменщиками при постройкѣ домовъ для того, чтобы стѣны были ровныя; иначе, если стѣну не выровнять отвѣсомъ, то она скоро разрушится.

Ватерпасъ.

Его же.

Кромѣ отвѣса есть еще другой приборъ для измѣренія горизонтальной поверхности, который называется ватерпасомъ. Съ помощью ватерпаса можно узнавать горизонтальную поверхность. Но если предметъ неровный, на которомъ стоитъ ватерпасъ, то мы видимъ, что гирька виситъ не надъ точкой, какъ показано на рисункѣ [1]); это показываетъ то, что предметъ, на которомъ стоитъ ватерпасъ, неровный.

С. Б., 13 л.

Ватерпасъ состоитъ изъ трехугольнаго картона, къ верхнему углу привязывается нитка, на концѣ нитки привязывается камешекъ;

---

1) Приложенъ его собственный рисунокъ.

на нижеей картонкѣ прочерчена черта. Ватерпасъ употребляется для опредѣленія горизонтальной поверхности; если поставимъ ватерпасъ на столъ, и если камешекъ будетъ висѣть ровно на чертѣ, то столъ, значитъ, ровный, и если камешекъ отъ черты отошелъ, то столъ неровный.

17. Сегнерово колесо [1]).

Были предварительно показаны три опыта: два, какъ примѣръ давленія воды на дно сосуда, и одинъ, какъ примѣръ давленія на стѣнки сосуда.

Демонстрировался приборъ, сдѣланный самими учениками для показанія болѣе сильнаго давленія нижнихъ слоевъ воды сравнительно съ верхними.

Въ слѣдующій урокъ принесенъ былъ приборъ „Сегнерово колесо“, взятый изъ музея Учебнаго Отдѣла.

Сегнерово колесо.

Ученика В. Д., 14 л.

Этотъ приборъ устраивается слѣдующимъ образомъ: берется конусообразное вмѣстилище, въ середину котораго втыкается проволочная ось; маленькій конецъ ея выходитъ наружу, а вверху конецъ оси подлиннѣе. На концѣ конуса придѣлана трубка, которая разрѣзана внутри для теченія воды.

Конусъ вставляется въ штативъ - и приборъ готовъ. Когда мы налили въ конусъ воды, то онъ началъ вертѣться. Отчего же онъ началъ вертѣться? Онъ вертѣлся оттого, что вода, проходя трубку, въ загибѣ ея находила сопротивленіе, и она сильно давила на одинъ бокъ загиба трубки, и конусъ вертѣлся. Благодаря загибу, конусъ приводится водою въ движеніе. Если бы трубка была ровная, то конусъ не вертѣлся бы, потому что вода, проходя по трубкѣ, не встрѣтила бы сопротивленія и свободно бы вылилась изъ трубки.

18. Пульверизаторъ.

Демонстрировался простой пульверизаторъ для объясненія явленія давленія воздуха. Объяснялось его практическое примѣненіе: полученіе водяныхъ брызгъ для освѣженія воздуха въ комнатѣ и т. д. Въ особенности понравился

---

[1]) Демонстрировались также ливеръ, водяной насосъ.

ученикамъ, по своему сложному устройству, приборъ, паровой пульверизаторъ для лѣченія горла; разсматривали каждую часть, просили нѣсколько разъ повторить пульверизацію и слѣдили съ большимъ интересомъ, наблюдая, какъ, помощью пара, получается мельчайшая водяная пыль. Имъ такъ полюбился этотъ приборъ, что они отчистили его до возможнаго блеска и поставили въ свой ученическій музей.

Пульверизаторъ.

Ученика В. Д., 13 л.

Этотъ приборъ служитъ для полученія мельчайшихъ брызгъ. Когда мы дуемъ въ трубку, то воздухъ, который выходитъ изъ трубки, отталкиваетъ тотъ воздухъ, который находится надъ отверстіемъ трубки, которая концомъ опущена въ воду.

Поэтому, когда мы оттолкнули воздухъ, то и давленія воздуха надъ отверстіемъ не было, а наружный воздухъ давилъ на воду, и вода стала подниматься по трубкѣ, не встрѣчая никакого сопротивленія.

Но когда вода поднялась до самаго отверстія и встрѣтила воздухъ, который выходилъ изъ трубки, и она превратилась въ мельчайшую водяную пыль.

19. Барометръ [1]).

Въ классъ былъ принесенъ барометръ. Предварительно было сказано нѣсколько словъ о свойствахъ ртути, о ея рудѣ, о томъ, какъ добываютъ ртуть искусственно, для чего она идетъ, что изъ нея приготовляютъ (амальгама). Затѣмъ, въ присутствіи учениковъ постепенно наполняли стеклянную трубочку ртутью, опрокидывали ее въ чашку со ртутью и слѣдили за повышеніемъ и пониженіемъ ея нѣсколько дней.

Было объяснено различіе между назначеніемъ термометра и барометра.

---

[1]) Нѣкоторые ученики прилагаютъ къ письменнымъ работамъ рисунки показанныхъ приборовъ.

Ртуть.

Ученика В. Д., 13 л.

Ртуть – это жидкій металлъ, она тяжелѣе воды въ 13 разъ, поэтому, благодаря своей тяжести, ртуть поднимается въ барометрѣ на 30 дюймовъ, а вода въ насосѣ до 34 футовъ.

Ртуть служитъ для многаго, напримѣръ: устраиваютъ термометры, комнатные и наружные, благодаря которымъ можно узнать степень тепла или холода на улицѣ или въ комнатѣ.

Устраиваются термометры для измѣренія степени тепла въ гѣлѣ. Устраиваются барометры, которые показываютъ погоду.

У ртути есть своя руда, которая называется киноварью.

Ртуть замерзаетъ при—32 градуса, а кипитъ при+280 градусовъ.

Изъ ртути можно приготовить амальгаму.

Термометръ.

Его же.

Онъ изображаетъ изъ себя линейную дощечку, на которой начерчены линеечки съ номерами; въ серединѣ дощечки прорѣзано углубленіе для того, чтобы можно вставить туда маленькую трубочку, на концѣ которой шарикъ со ртутью,—и приборъ готовъ.

Когда тепло, то ртуть изъ шарика поднимается кверху, а когда холодно, то ртуть сжимается и опускается внизъ.

20. Преломленіе свѣта; объясненіе устройства микроскопа и волшебнаго фонаря.

Предварительные опыты: монета на днѣ чашки безъ воды и съ водой; палочка, погруженная въ воду; дѣйствіе лупы. Были показаны на доскѣ чертежи, изображающіе преломленіе лучей свѣта.

Затѣмъ слѣдовала устная бесѣда на слѣдующіе вопросы.

Что дѣлается съ лучами, когда они переходятъ изъ воздуха въ воду и обратно. Какъ измѣнялись изображенія сквозь лупу. Какъ иначе называется лупа. Что называется фокусомъ разстоянія. Когда на стѣнѣ или на бумагѣ получаются дѣйствительныя и мнимыя, прямыя и обратныя, увеличенныя и уменьшенныя изображенія. Отчего это зависитъ. На чемъ основано устройство микроскопа и волшебнаго фонаря.

21. Добываніе углекислаго газа.

1) Банка двугорлая, 2) двѣ стеклянныя трубочки, 3) маленькая колбочка, 4) мѣлъ кусочками, 5) уксусная кислота.

Бесѣда о вредѣ углекислаго газа для человѣка и животныхъ; гдѣ онъ собирается, отчего развивается и накопляется:

Письменныя замѣтки. Свойства углекислоты: 1) она не горитъ, 2) тушитъ огонь, 3) мутитъ известковую воду, 4) тяжелѣе воздуха, ее можно переливать изъ одного сосуда въ другой.

Какъ добыть углекислый газъ.

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Чтобы добыть углекислый газъ, взяли двугорлую склянку, колбочку, выгнутую воротцами трубочку и еще прямую трубочку. Во внутрь склянки набросали кусочками мѣлу. Въ одно горлышко склянки воткнули конецъ трубочки, а въ другое горлышко воткнули прямую трубочку. Къ наружному концу прямой трубочки приставили узкій конецъ воронки, черезъ эту воронку внутрь склянки налили уксусной кислоты такъ, чтобы внутренній конецъ прямой трубочки былъ въ уксусной кислотѣ, — это для того, чтобы углекислый газъ черезъ эту трубочку не выходилъ наружу. Наливши уксусной кислоты, увидали, что отъ мѣла стали выдѣляться пузырьки; эти пузырьки не что иное, какъ угкекислый газъ, выгнанный изъ мѣла уксусной кислотой.

Такъ вотъ мы и добыли углекислый газъ, очень вредный для всѣхъ. Есть на землѣ такія пещеры, въ которыя войдетъ человѣкъ, ничего съ нимъ не сдѣлается, войдетъ собака—тутъ же околѣваетъ. Это оттого, что углекислый газъ тяжелѣе другихъ частей воздуха, поэтому онъ всегда стелется по землѣ.

22. Опытъ съ углекислымъ газомъ.

1) Банка, 2) известковая вода, 3) огарокъ.

Отличіе кислорода отъ угольной кислоты.

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Чтобы отличить кислородъ отъ углекислаго газа, взяли одну банку, налили известковой воды, зажгли свѣчку, опустили ее внутрь банки, увидали, что она стала понемногу тухнуть. Почему же она

потухла? Вотъ почему: кислородъ соединился съ углеродомъ, изъ этого соединенія образуется углекислый газъ, но такъ какъ углекислый газъ тушитъ огонь, поэтому въ немъ свѣчка не могла долго горѣть.

23. Добываніе кислорода.

Бесѣда о значеніи кислорода: его необходимость для животныхъ. Рыбы въ водѣ. Металлы въ соединеніи съ кислородомъ. Что такое горѣніе.

Письменныя замѣтки. Свойства кислорода: 1) прозраченъ, 2) безцвѣтенъ, 3) безъ вкуса, 4) не горитъ, но поддерживаетъ горѣніе, 5) легче воздуха, 6) въ соединеніи съ водородомъ даетъ воду, 7) поддерживаетъ дыханіе, жизнь.

1) Реторта, 2) три банки съ пробками, 3) немного окиси марганца, 4) или бертолетовой соли, 5) проволока, уголь, сѣра.

Опытъ.

Замѣтки ученика В. К., 12 л.

Берется реторта съ двумя частями: та часть, которая въ себѣ собираетъ кислородъ, называется резервуаръ, та часть, по которой кислородъ выходитъ наружу, называется газоотводная трубка; къ концу газоотводной трубки придѣлана гуттаперчевая трубка; взяли еще три банки, въ одной банкѣ должна горѣть сѣра, въ другой долженъ горѣть уголь, въ третьей банкѣ должно горѣть желѣзо, но опытъ съ желѣзомъ у насъ не удался. Взяли еще тазъ, въ который наливали воду, еще три съ половиною ложки бертолетовой соли и три ложки окиси марганца. Наполнили всѣ три банки водой. Бертолетовую соль и окись марганца смѣшали въ одну смѣсь и черезъ горлышко реторты плотно заткнули пробкой.

Поставили подъ реторту, въ которой была насыпана смѣсь, спиртовку и стали ждать, когда въ смѣсм покажутся искорки, но отчего же должны показаться эти искорки? Это оттого, что въ марганцѣ и въ бертолетовой соли есть кислородъ, но такъ какъ стекло скорѣе принимаетъ въ себя тепло, а стекло передаетъ свое тепло смѣшанному порошку, отъ порошка передать тепло некому, поэтому кислородъ отдѣляется отъ порошка, расширяется и уходитъ въ трубку. При первомъ появленіи искорки, къ концу гуттаперчевой трубки поднесли едва тлѣющую лучинку, то она тотъ же часъ вспыхнула. Отчего же она вспыхнула? Это оттого, такъ какъ кислородъ поддержи-

ваетъ горѣніе, то мы поднесли лучинку, она тотъ же часъ вспыхнула. Взяли одну банку, перевернули вверхъ дномъ, поставили въ воду, взяли конецъ гуттаперчевой трубки, наставили ее во внутрь банки, то кислородъ по трубкѣ пошелъ въ банку, но такъ какъ кислородъ имѣетъ свойство расширяться, сталъ вытѣснять воду изъ банки и занимать мѣсто ея, у насъ набралась цѣлая банка кислороду, такъ же набрали и вторую банку.

Какъ горитъ сѣра.

Замѣтки ученицы Ф. С., 14 л.

Мы набрали сегодня двѣ банки кислороду: одну банку мы взлли для сѣры; мы брали пробку, она была съ проволокою, на концѣ проволоки была чашечка изъ мѣла, а въ чашечкѣ была сѣра; когда намъ нужно было ее опускать въ банку, мы зажгли спичкою сѣру, потомъ мы откупоривали банку, но мы тутъ же закупоривали другой пробкой; на той пробкѣ была сѣра, когда мы опускали сѣру въ банку, она тамъ зажигалась, и тамъ отъ сѣры были искры; когда кислорода не было въ банкѣ—и сѣра погасала.

25. Добываніе водорода.

Нужны: колба съ двумя трубочками, цинкъ, сѣрная кислота и нѣсколько банокъ. Предъ зажиганіемъ водорода колбу необходимо закрыть полотенцемъ.

Свойства водорода.

Для письменныхъ замѣтокъ:

1. Водородъ не имѣетъ ни цвѣта, ни запаха, ни вкуса.
2. Водородъ горючъ и горитъ блѣднымъ синеватымъ пламенемъ.
3. Онъ не поддерживаетъ горѣнія свѣчки.
4. При горѣніи водородъ соединяется съ кислородомъ и образуетъ воду.
5. При горѣніи водорода не образуется угольная кислота.
6. Смѣшиваясь съ воздухомъ, онъ образуетъ гремучій газъ, который, при сгораніи, производитъ взрывъ.
7. Онъ гораздо легче воздуха; имъ наполняютъ воздушные шары—аэростаты.

26. Каменный уголь, торфъ и свѣтильный газъ.

Демонстрировались: каменный уголь, антрацитъ, коксъ, торфъ, имѣющіеся въ нашемъ ученическомъ музеѣ.

Для полученія свѣтильнаго газа, нужны баночка для собиранія дегтя, пробирка со стеклянной трубочкой и толченый каменный уголь; каменный уголь можно замѣнять древесными опилками; наполняли ими пробирку, обжигали на спиртовой лампочкѣ и получали свѣтильный газъ.

Бесѣда о каменномъ углѣ. Какъ и изъ чего образовался. Сорта каменнаго угля. Его составъ. Обжиганіе древеснаго угля съ доступомъ воздуха и безъ доступа воздуха. Вещество углеродъ, однородность углерода и алмаза. Угарный газъ. Рисунокъ устройства газоваго завода. Продукты древеснаго и каменнаго угля.

Письменныя замѣтки. Каменный уголь образовался изъ древесныхъ растеній въ глубинѣ земли подъ сильнымъ давленіемъ, безъ доступа воздуха. Торфъ также образовался изъ травянистыхъ растеній.

При обжиганіи каменнаго угля получили каменноугольный деготь и свѣтильный газъ.

Свѣтильный газъ легче воздуха и идетъ для наполненія воздушныхъ шаровъ. Изъ каменноугольнаго дегтя добываются карболовая кислота, краски, смазочныя масла.

Каменный уголь, торфъ и коксъ идутъ на отопленіе.

Десять уроковъ о жизни растеній.

1. Вступительная бесѣда. Размноженіе растеній.

Что такое природа. Естественные и искусственные предметы. Знакомство съ явленіями природы. Польза изученія природы. Побѣда надъ природой: сравненіе жизни первобытнаго человѣка съ жизнью культурнаго человѣка. Живая природа: человѣкъ, животное, растенія. Неживая природа: земля, вода, воздухъ. Отличіе живой природы отъ неживой. Живая природа: дышитъ, питается, растетъ, размно-

жается, умираетъ. Какъ животнымъ, такъ и растеніямъ нужны: воздухъ, пища, тепло, влага, свѣтъ.

Могутъ ли растенія размножаться безъ сѣмянъ. Какъ могутъ растенія распространяться по всей землѣ: распространеніе ихъ помощью вѣтра, воды и животныхъ. Какія бываютъ сѣмена въ сухомъ видѣ. Что дѣлается съ ними въ водѣ. Въ сѣмядоляхъ запасъ пищи молодого растенія.

Приготовить проросшіе горохъ и бобы; сравнить устройство ихъ сѣмядолей. Принести разнообразныя сѣмена: клена — крылатыя, моркови— цѣпкія и др.

Работа ученика В. Т.; 12 л.

Вліяніе свѣта на цвѣтъ растенія.

Чтобы убѣдиться, нуженъ ли свѣтъ для растенія, мы произвели одинъ опытъ, брали горшокъ съ землей, сажали туда горохъ и ставили его въ темное мѣсто. Потомъ посмотрѣли черезъ недѣлю, горохъ выросъ очень длинный, стебелекъ былъ бѣлый, а листики желтые, какъ лимонъ. А когда поставили его на свѣтъ, то онъ сталъ зеленѣть.

2. Изъ чего состоятъ сѣмена.

Принести кедровые орѣхи, подсолнухи, картофелину, картофельную и пшеничную муку, іодистую настойку. Сѣмена толкутъ и растираютъ на бумагѣ; очищенный картофель протираютъ въ воду и отстаиваютъ.

Питательный запасъ сѣмянъ состоитъ изъ крахмала. Свойства его: разбухать отъ горячей воды, превращаться въ клейстеръ, другое его свойство—синѣть. Картофельная мука—чистый крахмалъ. На протертый крахмалъ капнуть іодистой настойкой—онъ посинѣетъ. То же самое сдѣлать съ булкой, писчей бумагой, ситцемъ и т. д. Кромѣ крахмала, въ сѣменахъ есть еще масло и клейковина—бѣлковое вещество. Для полученія клейковины нужно замѣсить тѣсто изъ пшеничной муки и промывать его до тѣхъ поръ, пока тѣсто не перестанетъ мутить воду и не обратится въ упругій, не прилипающій къ рукѣ комокъ.

3. Что нужно для прорастанія растенія.

Чтобы выяснить, какъ тепло, влага, пища, свѣтъ и воздухъ дѣйствуютъ на развитіе растенія, слѣдуетъ прорасти сѣмена одновременно на нѣсколькихъ блюдцахъ въ темнотѣ и на свѣту, въ теплѣ и на холодѣ, съ обиліемъ влаги и съ ея недостаткомъ, съ доступомъ воздуха и безъ доступа воздуха. Нужна ли пища растенію при прорастаніи: прорасти горохъ въ черноземѣ и въ пескѣ (объяснить происхожденіе чернозема). Почему не получилось большой разницы между ростками. Вліяетъ ли почва на прорастаніе растенія? При прорастаніи нужны: 1) воздухъ, 2) тепло, 3) влага; не нужны—свѣтъ и пища.

Работа ученика В. Д., 13 л.

Нуженъ ли растенію воздухъ.

Чтобы убѣдиться, нуженъ ли растенію воздухъ, мы дѣлали одинъ опытъ; брали двѣ стеклянныя банки, наливали туда воды, потомъ еще въ одну банку налили масла, масло всплыло наверхъ, потому что масло легче воды. Потомъ мы взяли двѣ вѣтки съ листиками и посадили ихъ въ банки. Потомъ посмотрѣли черезъ недѣлю: вѣтка, которая была въ одной водѣ, пустила корешокъ, а которая была въ маслѣ, та корешокъ не пустила, она не пустила потому, что не было доступа воздуха; почему же не было доступа воздуха? Потому, что въ банкѣ было масло, а масло воздухъ не пропускаетъ.

Сѣмена при прорастаніи развиваютъ тепло.

Его же.

Чтобы убѣдиться, что при прорастаніи сѣмена развиваютъ тепло, мы дѣлали одинъ опытъ; брали двѣ банки, наливали туда воды и въ одну банку насыпали овса. Потомъ прошло нѣсколько дней, мы стали измѣрять температуру, и оказалось, что въ банкѣ, гдѣ былъ овесъ, вода была теплѣе, а гдѣ не было овса, тамъ была холоднѣе.

4. Какъ свѣтъ дѣйствуетъ на растеніе.

Вырастить горохъ въ двухъ горшочкахъ, 1-й на свѣту, 2-й въ темнотѣ. Затѣмъ горшочекъ съ проросшимъ кресс-салатомъ поставить въ темную камеру съ однимъ отверстіемъ. Наблюдать, куда будутъ тянуться стебельки кресс-салата.

Сравнить цвѣтъ стебля и листьевъ двухъ растеній; величину и толщину ихъ стебля и листьевъ. Растенію послѣ прорастанія нуженъ свѣтъ.

5. Дыханіе растенія.

Ночью подъ банку поставить растеніе и рядомъ известковую воду. Растеніе ночью дышитъ, какъ и человѣкъ, кислородомъ и выдыхаетъ углекислоту; известковая вода помутнѣетъ. Ученики должны быть уже знакомы со свойствами кислорода и углекислаго газа. Къ этому же уроку должны быть приготовлены двѣ баночки съ проросшими сѣменами гороха, одну открытую, другую закрытую пробкой; въ 1-ой банкѣ пламя свѣчи не тухнетъ, во 2-ой тухнетъ: здѣсь накопилась углекислота. Сѣмена при прорастаніи дышатъ: вбираютъ кислородъ, выдѣляютъ углекислоту.

6. Какъ добыть хлорофиллъ, его значеніе для растенія.

Въ клѣткахъ листьевъ есть зеленыя крупинки; онѣ и окрашиваютъ листья въ зеленый цвѣтъ. Эти зеленыя крупинки называются хлорофильными зернами. Ихъ слѣдуетъ посмотрѣть подъ микроскопомъ. Нужно изрѣзать листья, растирать въ фарфоровой ступкѣ, поливая спиртомъ, чтобы зерна хлорофилла растворялись. Получается зеленая настойка—хлорофилла. Этой жидкостью наполнили $^1/_3$ пробирки, налили столько же бензину, взболтали, поставили на нѣсколько минутъ; замѣтили, что вверху въ бензинѣ настойка зеленаго цвѣта, внизу въ спиртѣ—желтая.

7. Какъ изъ углекислоты и воды растеніе приготовляетъ крахмалъ.

Въ листья черезъ устьица вмѣстѣ съ воздухомъ проходитъ углекислый газъ. Углекислый газъ—соединеніе угля съ кислородомъ [1]). Растеніе выдѣляетъ кислородъ, а оставляетъ себѣ углеродъ. Истолченный уголь, развѣянный въ воздухѣ, смѣшается, но не соединится съ нимъ, а въ зернахъ хлорофилла углеродъ, соединившись съ водою, образуетъ новое вещество—крахмалъ. Почему въ живомъ растеніи нѣтъ чернаго угля? Съ чѣмъ онъ соединенъ? Какъ его добыть изъ растенія? Зерна хлорофилла вырабатываютъ для растенія крахмалъ, питающій его.

8. Крахмалъ образуется въ зеленыхъ листьяхъ на свѣту.

Одну герань поставили въ темнотѣ, чтобы листья ея пожелтѣли, другую держали на свѣту. Черезъ недѣлю срѣзали по 1 листу; прокипятивши въ водѣ [2]), промывали спиртомъ. Отъ іодистой настойки листъ, бывшій на свѣту, темнѣлъ, въ немъ находился крахмалъ, а листъ, бывшій въ темнотѣ, становился сѣрымъ, въ немъ крахмалъ не образовался. Можетъ ли работа хлорофильныхъ зеренъ продолжаться при искусственномъ свѣтѣ и могутъ ли они работать ночью. Крупинки крахмала растворяются въ сокѣ клѣтокъ и изъ листьевъ уходятъ по всему растенію. Часть крахмала остается на зиму въ вѣтвяхъ, въ стволѣ и корняхъ. Чѣмъ питаются клѣтки растенія весною, пока листья еще не начали своей работы.

Работа ученика В. Д., 13 л.

Какъ крахмалъ превращался въ сахаръ.

Чтобы убѣдиться, что крахмалъ превращается въ сахаръ, мы взяли нѣсколько сѣмянъ овса и посадили ихъ въ землю; когда они проросли, то мы вынули ихъ, промыли и стали растирать, подливъ немного воды; потомъ взяли клейстеръ, накапали въ него іодовой

[1]) Ученикамъ долженъ быть показанъ опытъ, какъ растенія на солнцѣ выдѣляютъ кислородъ.

[2]) Подробности см. въ пособіяхъ.

настойки, онъ сдѣлался темно-синимъ; послѣ этого взяли, растерли зерна и смѣшали ихъ съ клейстеромъ; клейстеръ сталъ чуть замѣтно сладкій.

9. Испаренія растеній.

Корни тянутъ воду, питая растеніе [1]). Вода движется по стеблю, въ жилки и клѣтки листьевъ, выдѣляясь наружу въ видѣ пара черезъ устьица [2]). Значеніе устьицъ для растенія. Въ какой части листа они находятся. Что дѣлается съ клѣтками и устьицами въ холодную и жаркую погоду. Разнообразное устройство листьевъ растеній въ умѣренномъ и жаркомъ климатѣ въ ихъ борьбѣ съ недостатками влаги. Необходимость испаренія. Листья служатъ не только украшеніемъ для растенія. Они служатъ: 1) органомъ испаренія, 2) органомъ, способствующимъ передвиженію соковъ по тканямъ (сверху внизъ, въ корняхъ—снизу вверхъ), 3) органомъ дыханія, 4) органомъ питанія.

10. Изъ чего состоитъ растеніе и нужна ли ему земля для произрастанія.

Въ деревянистыхъ и травянистыхъ частяхъ растенія много воды. Послѣ испаренія сухой остатокъ разлагаютъ на отдѣльныя вещества посредствомъ сжиганія. Въ горючей части растенія находятся: водородъ, азотъ, углеродъ и

---

[1]) Мы дѣлали такой интересный опытъ—растворяющее дѣйствіе корней: въ банку положили кусокъ мраморной доски, засыпали землей, посѣяли горохъ и дали ему подняться хорошо; затѣмъ корни освобождали отъ земли, замѣчали, какъ они присосались къ доскѣ; доску промыли, вытерли сухо и увидѣли на ней развѣтвляющіяся царапины. Это корни, попадая на твердую почву, чтобы сдѣлать ее доступной для всасыванія, выдѣляютъ изъ себя кислоту и растворяютъ почву. Ученики, заинтересовавшись, какія царапины на мраморѣ сдѣлаетъ растеніе, спрашивали нѣсколько разъ: „когда же мы мраморъ отроемъ“.

[2]) Растущій горохъ поставить подъ банку: сядетъ, какъ по стѣнкамъ ея осаждается влага. А чтобы убѣдиться, что влага не всегда испаряется въ видѣ пара, мы подъ банку ставили проросшій овесъ и замѣтили, какъ края его листьевъ зазубривались мельчайшими каплями воды.

кислородъ, они улетучиваются, а негорючая часть остается въ видѣ золы. Въ золѣ ученые нашли всѣ минеральныя вещества, которыя необходимы растенію для его развитія.

Рис. 1.

Эти минеральныя вещества поступаютъ въ растеніе въ видѣ жидкихъ растворовъ, которые впитываются корнями. Чтобы минеральныя вещества, соли, сгустились въ растеніи, из-

лишняя вода должна испариться. Растенія взращивали въ искусственно приготовленныхъ растворахъ, чтобы узнать, какія вещества нужны растенію. Изъ составныхъ частей почвы растенію наиболѣе нужны соединенія слѣдующихъ элементовъ: кальція, калія, магнія, желѣза, сѣры, фосфора [1]).

Овесъ выращивали въ двухъ стаканахъ (см. рис. 1) на обор. 257 стр.; одинъ стаканъ былъ наполненъ простой водой другой—питательнымъ растворомъ (4 зол. азотнокислой извести и по одному золотнику хлористаго калія, фосфорно-кислаго калія и горькой англійской соли; слѣды фосфорно-кислаго желѣза; все это растворить въ 9 бутылкахъ обыкновенной воды). Черезъ 2—3 дня вода и растворъ мѣнялись одновременно. Замѣтное вліяніе раствора на ростъ овса вызвало восклицаніе одного ученика: „Вотъ такъ питательный растворъ!“

Для нагляднаго знакомства съ вліяніемъ искусственнаго удобренія на почву были предприняты слѣдующіе опыты: рожь и овесъ выращивали въ песчаной почвѣ; поливка ихъ происходила одновременно. Двѣ банки съ рожью и овсомъ поливались простой водой, другія двѣ—питательнымъ растворомъ. Учащіеся наблюдали ростъ растеній въ теченіе мѣсяца.

XI.

Кругъ занятій по методу воспитательнаго чтенія.

Задача воспитательнаго чтенія, какъ метода преподаванія, — вытѣснить словесную схоластику изъ области начальной школы, замѣнивъ ее болѣе живой, соотвѣтствующей современнымъ потребностямъ народа системой преподаванія, основанной на возбужденіи непосредственнаго интереса дѣтей къ явленіямъ жизни и природы, вызывающимъ ихъ

---

1) Вырастить въ двухъ банкахъ два растенія; одно будетъ расти въ дистиллированной водѣ безъ примѣси солей, другое будетъ расти со всѣми солями; сравнить ихъ ростъ.

РОЖЬ

ПЕСЧАНАЯ ПОЧВА

безъ удобренія, 6 апр. съ удобреніемъ 11 мая.

ОВЕСЪ

ПЕСЧАНАЯ ПОЧВА

безъ удобренія 6 апр., съ удобреніемъ 11 мая.

активное участіе въ школьной работѣ. Работа ведется подъ руководствомъ учителя, для котораго самостоятельное приготовленіе къ урокамъ, не стѣсняемое хрестоматіями и учебниками, составляетъ пріятную обязанность, источникъ нравственнаго удовлетворенія. Вся сила метода — въ свободной личности любящаго свое дѣло учителя, и въ свободно развивающейся личности ученика. Основная забота учителя направлена къ тому, чтобы воспользоваться, для достиженія разностороннихъ воспитательныхъ цѣлей, всѣми возможными средствами: выразительнымъ чтеніемъ, живымъ разсказомъ, принесенной въ классъ картиной, картой, моделью, предметомъ, участіемъ самихъ учениковъ въ воспроизведеніи жизненной сцены, въ производствѣ опыта и т. п. пріемами, могущими произвести на дѣтей разностороннее, глубокое воспитательное впечатлѣніе, обращенное ко всѣмъ сторонамъ ихъ природы: къ ихъ уму, любознательности, воображенію, чувству и волѣ. Увлеченные, заинтересованные, они живо отзовутся на всякое сложное, занявшее ихъ впечатлѣніе и будутъ охотно работать подъ его вліяніемъ. Поэтому здѣсь все имѣетъ свое значеніе: выборъ и приготовленіе матеріала, пріемы разсказа, самое чтеніе и слѣдующая за каждымъ чтеніемъ методическая разработка матеріала. Такъ-называемый *учебный курсъ* долженъ состоять изъ ряда чтеній по литературѣ, разсказовъ по географіи, исторіи, естествознанію, предметныхъ уроковъ и демонстрацій простѣйшихъ опытовъ изъ области физики, химіи, ботаники и земледѣлія, расположенныхъ непремѣнно самимъ учителемъ въ той послѣдовательности, какая будетъ вытекать изъ его задачъ, изъ всѣхъ условій существованія школы и настроенія дѣтей. Изъ такого ряда чтеній составится не искусственная, канцелярская, а естественная и живая система, единственно желательная и возможная въ начальной школѣ, не подавленной архаическимъ направленіемъ учителя или деспотической регламентаціей программы. Всякая система, не желающая считаться съ природой и личностью дѣтей, съ особенностями мѣстнаго края и языка, съ творческой самодѣятельностью учителя, требующая лишь заготовки общихъ плановъ пре-

подаванія, раздѣленныхъ на отдѣлы, полугодія и четверти,—система, навязанная учителю и дѣтямъ въ готовомъ, законченномъ видѣ, не есть педагогическая система, а лишь формальная отписка. Существуетъ взглядъ, по которому стоитъ лишь размѣстить крупицы знаній на страницахъ учебника или хрестоматіи, по отдѣламъ и рубрикамъ, въ родѣ: Богъ, семья, дворъ, деревня, городъ, отечество, государство, и пройти этотъ „систематическій“ курсъ, страницу за страницей, чтобы у дѣтей образовались обо всѣхъ этихъ предметахъ чрезвычайно стройныя, связныя понятія, и весь Божій міръ уложился въ ихъ головѣ въ такой же прекрасной системѣ. Преклоненіе предъ этимъ грубымъ способомъ насажденія системы въ дѣтскихъ умахъ у насъ еще такъ значительно; стремленіе сохранить традиціонную роль хрестоматіи въ школѣ такъ велико, что подъ ихъ вліяніемъ дѣлаются попытки подчиненія всего дѣтскаго чтенія мудрой хрестоматійной системѣ, высказывается желаніе, чтобы хрестоматія, какъ учебный матеріалъ для объяснительнаго чтенія, уподобилась солнцу, вокругъ котораго должны вращаться всѣ книги для дѣтскаго чтенія, „расположенныя концентрами примѣнительно къ расположенію учебнаго матеріала, проходимаго на урокахъ объяснительнаго чтенія въ школѣ“ [1]).

Не будемъ останавливаться на этихъ напрасныхъ попыткахъ укрѣпить подпорками обветшавшую систему старой школы. Нѣтъ! Въ обновленной школѣ система обученія не будетъ внѣшнею, формальною. Ея основы будутъ зарождаться среди любознательныхъ и вдумчивыхъ вопросовъ учениковъ, она будетъ созрѣвать въ душѣ учителя, разрабатываться у него въ классѣ, обсуждаться въ учительскихъ съѣздахъ, встрѣчать содѣйствіе и поддержку въ общественныхъ школьныхъ организаціяхъ.

Предлагаемая таблица (см. стр. 262) даетъ возможность прослѣдить наглядно связь между воспитательнымъ чтеніемъ, какъ исходнымъ моментомъ метода, и другими учебными

---

1) *А. Е. Флеровъ.* Указатель книгъ для дѣтскаго чтенія. М. Изд. кн. м. К. И. Тихомирова, 1905 г., стр. VI, VII, VIII.

Кругъ занятій

по методу воспитательнаго чтенія

(вмѣсто хрестоматій и объяснительнаго чтенія).

	Въ составъ каждаго круга могутъ входить слѣдующія занятія:	Число часовыхъ уроковъ.
1.	Воспитательное чтеніе учителемъ (карта—картины—предметы—движенія):	
	а) литературное;	
	б) популярно-научное;	
	в) простѣйшіе опыты	1
2.	Письменныя замѣтки о прочитанномъ:	
	а) названіе разсказа или темы;	
	б) мѣсто и время дѣйствія;	
	в) имена главныхъ лицъ и животныхъ;	
	г) названія частей разсказа	1
3.	Бесѣда о прочитанномъ	1
4.	Письменное изложеніе впечатлѣній:	
	а) отвѣты на вопросы;	
	б) свободное изложеніе	2
5.	Исправленіе ошибокъ	1
6.	Чтеніе учениковъ	2(4)
7.	Списываніе съ письменнаго текста и грамматическія упражненія	2
8.	Самостоятельное приготовленіе урока:	
	а) названіе частей;	
	б) разсказъ	1
	Всего	11 час.

занятіями, объединенными сложной задачей обученія родному языку въ начальной школѣ. Учащіеся знаютъ, что полученное ими во время чтенія удовольствіе не простое развлеченіе, что за ними послѣдуютъ разнообразныя занятія, въ которыхъ они всесторонне используютъ данный матеріалъ, прежде чѣмъ перейти къ новому.

Необходимо сдѣлать нѣсколько замѣчаній о каждомъ изъ восьми моментовъ, образующихъ кругъ занятій по методу воспитательнаго чтенія.

1. Прежде всего, какъ готовиться къ чтенію? Приготовленіе должно коснуться трехъ главныхъ сторонъ: выбора произведенія, техники чтенія или устнаго разсказа и наглядныхъ пособій, т.-е. картинъ, предметовъ, приборовъ, которыми оно должно быть обставлено для достиженія своихъ воспитательныхъ цѣлей. Кромѣ содержательности произведенія, съ точки зрѣнія воспитательной и образовательной, его художественной цѣнности, правдивости, о чемъ мы уже имѣли случай говорить, учителю приходится при выборѣ матеріала руководствоваться многими другими соображеніями: онъ долженъ выбрать произведеніе, которое ему нравится, которое онъ, вслѣдствіе этого, можетъ прочитать съ надлежащей выразительностью, съ чувствомъ и одушевленіемъ; кромѣ того, содержаніе даннаго урока должно связываться съ задачами предыдущаго и послѣдующаго, должны быть приняты въ соображеніе и разныя обстоятельства, связанныя съ текущею школьною жизнью: пережитыя дѣтьми впечатлѣнія, возбужденные у нихъ интересы, предстоящая экскурсія, для которой чтеніе можетъ служить подготовкой, наличность въ данное время тѣхъ или другихъ наглядныхъ пособій и т. п. Ни программа, ни хрестоматія, никто, кромѣ самого учителя, не въ состояніи внести живой внутренней связи въ его педагогическую работу.

Характеръ чтенія долженъ быть свободнымъ, несвязаннымъ: учитель читаетъ художественную статью такъ, какъ бы разсказывалъ ее самъ; текстъ разсказа требуетъ иногда сокращеній, дополненій, замѣны однихъ словъ другими. Чтеніе занимаетъ не менѣе 30 минутъ, обыкновенно—

цѣлый урокъ; въ старшемъ возрастѣ оно можетъ продолжаться иногда въ теченіе двухъ уроковъ или болѣе. (Путешествіе Нансена, Приключеніе двухъ кораблей). По отношенію къ картинамъ вообще и тѣневымъ въ особенности, въ нашей педагогической литературѣ и школьной жизни существуютъ различныя теченія. Съ одной стороны, ихъ воспитательное и методическое значеніе оцѣнивается у насъ слишкомъ слабо, ими пользуются въ школѣ мало, какъ вообще наглядными пособіями, вслѣдствіе чего преподаваніе ведется чисто словесно, безжизненно; съ другой—преувеличивается самостоятельное значеніе картинъ, не связанныхъ съ чтеніемъ и изученіемъ текста, по отношенію къ которому онѣ должны всегда служить лишь дополненіемъ, средствомъ углубленія и закрѣпленія производимаго впечатлѣнія. На тѣневыя картины чаще всего смотрятъ, какъ на праздничную забаву, легкое развлеченіе и нерѣдко число показываемыхъ картинъ доводятъ, въ такихъ случаяхъ, не только до 20, но даже до 50 и 80 за одинъ разъ! Можно ли придумать что-либо менѣе благопріятное и менѣе разумное для воспитанія памяти, вниманія, воображенія, чѣмъ эта быстрая, ошеломляющая смѣна впечатлѣній, изъ которой дѣти не въ состояніи извлечь какого-нибудь образовательнаго матеріала или составить себѣ осмысленное, связное представленіе? Между тѣмъ, если бы мы могли здѣсь имѣть въ виду образцово обставленную учебными пособіями школу, то должны были бы признать, что систематическое пользованіе тѣневыми картинами составляетъ вообще могущественное, незамѣнимое орудіе воспитательнаго преподаванія такихъ предметовъ, какъ родной языкъ, литература, географія, исторія, естествознаніе.

2. Вслѣдъ за урокомъ воспитательнаго чтенія—изъ области дѣтской литературы, географіи, исторіи или естествознанія, съ предметными уроками и опытами, идетъ урокъ составленія письменныхъ замѣтокъ о только что прочитанномъ; это становится возможнымъ со второго полугодія, какъ только дѣти научились писать буквы. Содержаніе замѣтокъ постепенно расширяется (см. а, б, в, г). Вообще, принимая участіе въ составленіи этихъ замѣтокъ совмѣстно

съ учителемъ, ученики въ теченіе 1 и 2 года обученія списываютъ ихъ въ окончательной формѣ съ классной доски, на которую ихъ заноситъ учитель, для предупрежденія возможныхъ орѳографическихъ ошибокъ и неправильныхъ начертаній. Хотя учитель долженъ заранѣе приготовить названія частей разсказа, чтобы быть въ состояніи руководить этой работой, но самимъ ученикамъ необходимо предоставить значительную долю участія въ установленіи числа частей и ихъ названій. Образцы этихъ названій и замѣтокъ указаны въ предыдущихъ главахъ.

3. Слѣдующій урокъ можетъ быть посвященъ бесѣдѣ учителя съ учениками о прочитанномъ, иногда по заранѣе приготовленнымъ повѣрочнымъ вопросамъ, написаннымъ на доскѣ и переписаннымъ учениками. Повѣрочные вопросы на бесѣдѣ о прочитанномъ могутъ имѣть троякую цѣль: или воспроизведеніе учениками въ устномъ разсказѣ главнѣйшихъ, наиболѣе понравившихся каждому моментовъ разсказа, при чемъ для преподающаго является возможность наблюдать индивидуальную чувствительность и степень вниманія каждаго къ тѣмъ или другимъ сторонамъ разсказа; или дополненіе, комментированіе прочитаннаго разсказа учениками, припоминающими аналогичные случаи и лица, извѣстные имъ изъ собственной жизни или изъ чтенія; или, наконецъ, бесѣда имѣетъ цѣлью оцѣнку учениками, подъ руководствомъ учителя, явленій жизни, изображенныхъ въ разсказѣ, достоинствъ и недостатковъ самаго разсказа.

4. Вслѣдъ за урокомъ, посвященнымъ устному изложенію и бесѣдѣ, должно слѣдовать нѣсколько уроковъ, посвященныхъ письменному изложенію, соединенному съ обученіемъ орѳографіи и слогу.

Въ первое полугодіе, когда дѣти еще не овладѣли механизмомъ чтенія и письма, за урокомъ воспитательнаго чтенія можетъ слѣдовать только пересказъ того, что они слышали и видѣли, и бесѣда по поводу содержанія прочитаннаго. Но какъ только ими усвоено начертаніе буквъ и письмо, начинаются первыя, списанныя съ доски, *записи* по поводу прочитаннаго: сперва только заглавіе разсказа,

потомъ и имена главныхъ лицъ, мѣсто и время дѣйствія и т. д. Содержаніе записей удлиняется по мѣрѣ закрѣпленія навыковъ письма у дѣтей и, наконецъ, переходитъ въ форму изложенія, сперва въ видѣ краткихъ отвѣтовъ на вопросы, написанные учителемъ на доскѣ; затѣмъ, со втораго года обученія, въ видѣ самостоятельнаго письменнаго изложенія своихъ впечатлѣній. Для этого, по предложенію преподавателя, учениками выбирается изъ составленнаго ими плана, каждымъ по собственному выбору, тотъ моментъ разсказа, который у него лучше другихъ запечатлѣлся въ памяти. Въ теченіе перваго изъ этихъ уроковъ, когда ученики пишутъ свое изложеніе въ черновомъ листѣ такъ же, какъ и въ слѣдующій урокъ, когда они его переписываютъ набѣло, учитель присутствуетъ въ классѣ для того, чтобы оказывать свое постоянное содѣйствіе ученикамъ во всѣхъ затруднительныхъ случаяхъ, разрѣшать ихъ сомнѣнія при письмѣ, напоминать о правилахъ правописанія. Обыкновенно ученики спрашиваютъ непрерывно въ теченіе цѣлаго урока обо всемъ; о томъ, какъ лучше начать изложеніе, о томъ, какъ пишется слово, гдѣ поставить знакъ, и о томъ, можно ли такъ выразиться и такъ ли происходило дѣло въ разсказѣ, какъ онъ описываетъ. Учитель даетъ отвѣты на всѣ эти вопросы, разрѣшаетъ всѣ возникающія сомнѣнія и затрудненія. Классъ въ этотъ моментъ представляетъ собой довольно оживленную лабораторію письменнаго изложенія, въ которой ученики не безъ удовольствія торопятся изложить свои недавно пережитыя впечатлѣнія на бумагу, а учитель является каждому на помощь въ тотъ моментъ, когда его помощь нужна, получая, вмѣстѣ съ тѣмъ, возможность судить о степени знанія, умѣнья и самостоятельности каждаго какъ въ орѳографіи, такъ и въ изложеніи. Вотъ, напримѣръ, вопросы, предложенные учителю классомъ, состоявшимъ изъ 22 учениковъ, въ теченіе 2 уроковъ письменнаго изложенія на тему „Пожаръ на кораблѣ“ Станюковича.

Первый урокъ, изложеніе начерно. Корабля—а или о? Капитанъ — а или о? Затѣмъ — вмѣстѣ пишется?—Безвѣтріе—ъ нужно? Какъ звали офицера? Расположились—с?

Потому что—отдѣльно? Группа—два п? Разсказъ—с или з? Мичманъ—ь нуженъ? Сказка—с или з? Солониной—о или а? Также—отдѣльно? Опасность—т нужно? Собирались—е или и? Чтобы—вмѣстѣ? Хотѣлъ—ѣ? Собираться—нуженъ—ь? *Полъ* корабля—можно сказать? Завѣдывать—ѣ? Однажды—ы на концѣ? Какъ часы называются на кораблѣ? Перископъ—е или и? Офицеръ—и? Бороться—нуженъ ь? Во-время—отдѣльно? Дремать—е? Въ этомъ случаѣ—ѣ? Юпитеръ и другіе, *которыхъ* видно—можно сказать? Надежда—ѣ? Вообще—два о? Неладно—вмѣстѣ? Смѣна—ѣ? Трюмъ—вѣрно? Вслѣдствіе—е или и? Команда—о или а? Успѣлъ—ѣ? Стѣны—ѣ? Небольшой—вмѣстѣ? Велѣлъ—е или ѣ? Умереть—въ обоихъ случаяхъ е? Снизу—вмѣстѣ? Акула—а? Хладнокровно—о? Горизонтъ—и? Послѣ угрозы разстрѣлять что было? Убѣдить—е? Стихіей—ей? Не надѣявшимся—отдѣльно? Прежде—е? Просили прошенія—я или е?

Второй урокъ, переписка. Потомъ—о? Рѣшить—ѣ? Наливать—и? Барказъ—с или з? Солонина—о или а? Припасъ—и? Откуда—вмѣстѣ? Дежурный—и или е? Тюфяки—я или е? Съ сожалѣніемъ—съ? Передъ *ибо* слѣдуетъ запятую? Увидѣлъ—ѣ? Скомандовалъ—о или а? Капиталъ—а? Красота—а или о? Взадъ, впередъ—вмѣстѣ? Управлялъ—а или о? Чтобы—вмѣстѣ? Неизбѣжно—ѣ? Распоряженіе—я или е? На другой день—надо запятую? Поддерживать—два д? Претерпѣвать или при? Купеческимъ—е? Усыпанномъ—два н? Отчаливать—и? За нимъ—отдѣльно? Испорченный—два н?

5. Послѣ двухъ уроковъ письменнаго изложенія, можетъ слѣдовать урокъ исправленія ошибокъ, состоящій обыкновенно въ томъ, что ученики, обративъ вниманіе въ своихъ письменныхъ работахъ на мѣста, подчеркнутыя учителемъ самостоятельно, по-очерди, исправляютъ ошибки, подъ его руководствомъ.

6. Наконецъ, текстъ прочитаннаго разсказа можетъ служить очень удобнымъ матеріаломъ для упражненія дѣтей въ громкомъ и выразительномъ чтеніи, процессъ котораго значительно облегчается предшествующимъ знакомствомъ

съ содержаніемъ разсказа, его интересомъ и даннымъ примѣромъ чтенія самого учителя. Къ этимъ основнымъ восьми часовымъ урокамъ слѣдуетъ присоединить, для завершенія круга занятій по родному языку, еще три часа: урокъ списыванія съ письменнаго текста, въ связи съ грамматическими и логическими упражненіями, и урокъ самостоятельнаго приготовленія урока, какъ, напримѣръ, приготовленіе плана и разсказа прочитанной статьи. Такимъ образомъ, вокругъ каждаго чтенія образуется свой законченный кругъ занятій, вслѣдствіе чего чтеніе въ глазахъ учениковъ не является только моментомъ удовольствія и интереса, но вмѣстѣ съ тѣмъ исходнымъ началомъ практическихъ занятій, требующихъ опредѣленнаго труда, оставляющихъ замѣтные слѣды не только въ понятіяхъ и настроеніяхъ дѣтей, но и въ ихъ навыкахъ правописанія, въ привычкахъ чтенія, устнаго и письменнаго изложенія.

Пользуясь методомъ постоянной смѣны и повторенія круга занятій, группирующихся вокругъ урока воспитательнаго чтенія, въ теченіе года можно прочитать дѣтямъ и изучить съ ними разнообразный матеріалъ, относящійся къ литературѣ, географіи, исторіи, естествознанію. Отсюда легко возникнуть мысли, не лучше ли включить въ новую программу начальной школы элементы географіи, естествознанія, какъ особые обязательные отдѣлы преподаванія, съ точнымъ обозначеніемъ того, что должно быть пройдено? Слѣдуетъ рѣшительно высказаться противъ такого рѣшенія вопроса, противъ включенія элементовъ реальныхъ знаній въ опредѣленныя, формальныя рамки программы, все равно, общей или мѣстной. Путемъ такой обычной у насъ регламентаціи можно было бы только убить самую возможность примѣненія воспитательнаго чтенія требующаго, прежде всего, свободы и довѣрія къ личности учителя. Результаты его труда должны подлежать общественному и педагогическому контролю лишь въ рамкахъ, созданныхъ имъ самимъ, подъ вліяніемъ дѣйствительныхъ условій его дѣятельности. Необходимо предоставить свободный ростъ новому дѣлу. По отношенію къ сообщаемымъ элементамъ реальныхъ знаній, курсъ начальной школы долженъ имѣть, конечно, эпизо-

дическій, а не формальный, систематическій характеръ, и разрабатываться онъ долженъ у насъ свободно, путемъ самостоятельныхъ личныхъ усилій, учительскихъ совѣщаній и съѣздовъ. Никто лучше самого учителя не можетъ подвести, въ концѣ учебнаго курса, дѣйствительный итогъ всему, что онъ успѣлъ сдѣлать, и, въ случаѣ надобности, напримѣръ, къ экзамену, представить перечень разсказовъ и статей, прочитанныхъ имъ и изученныхъ учениками. Такой выросшій изъ пережитаго перечень будетъ отраженіемъ дѣйствительно пройденнаго и представитъ собой матеріалъ несравненно большей педагогической цѣнности, нежели заранѣе сочиняемыя и никогда въ дѣйствительности не выполняемыя детальныя программы. Организація воспитательнаго чтенія въ начальныхъ школахъ должна повысить успѣшность обученія, такъ какъ основой его является педагогическое одушевленіе учащихъ и внутренній интересъ къ чтеніямъ самихъ учащихся дѣтей—богатые, еще не использованные у насъ источники энергіи.

Изложенный методъ ведетъ, несомнѣнно, къ обновленію учебной системы стараго порядка. Народная школа устарѣвшаго въ настоящее время типа была построена изъ четырехъ толстыхъ, безъ всякихъ просвѣтовъ, стѣнъ: словотолковательнаго чтенія, грамматики, диктанта и церковнославянскаго чтенія, назначеніе которыхъ состояло, на практикѣ, въ томъ, чтобы пропускать возможно меньше реальныхъ знаній и умственнаго свѣта въ народную среду. Но теперь становится нужнымъ повести народное воспитаніе въ духѣ искреннихъ заботъ о всестороннемъ развитіи личности дѣтей: поэтому въ современной народной школѣ основами преподаванія уже являются: воспитательное чтеніе, бесѣды, письменное изложеніе и простѣйшіе опыты.

XII.

Воспитаніе общественности въ начальной школѣ.—Потребность развитія общественности въ учительской средѣ.—Труды 1 Всероссійскаго съѣзда учительскихъ обществъ.—Кантонные педагогическіе съѣзды во Франціи.—Общественныя школьныя попечительства, по Положенію о нихъ 26 марта 1907 года.

Отживающій политическій строй коренился на привычкѣ къ безотвѣтному подчиненію со стороны населенія, воспитанной въ немъ крѣпостной, бюрократической и церковной опекой надъ личностью; этотъ строй сковывалъ свободную мысль и волю русскаго обывателя. Ходъ историческихъ событій показалъ, однако, до какихъ бѣдствій, до какого безсилія и униженія можетъ быть доведенъ народъ системой безотчетнаго управленія, и какъ легко лежащая въ ея основѣ привычка, въ моменты острыхъ общественныхъ кризисовъ, принимаетъ форму самаго дикаго, стихійнаго протеста. Чтобы вывести молодое поколѣніе деревни и города изъ состоянія смутнаго броженія мысли и воли, возбужденнаго новыми условіями и потребностями жизни, нужно противопоставить традиціонной системѣ народнаго воспитанія, несостоятельность которой очевидна, нѣчто болѣе разумное, культурное, подымающее достоинство личности; необходимо всестороннее обновленіе народной школы на воспитательныхъ началахъ общественности. Самыя богатыя индивидуальныя силы и способности не въ состояніи вполнѣ проявить себя и развиться внѣ общества, безъ его помощи и организованнаго вліянія. Воспитаніе общественности должно пробудить отъ оцѣпенѣнія творческія силы, дать просторъ лучшимъ сторонамъ народнаго характера. Школьная реформа лишь въ томъ случаѣ достигнетъ цѣли, если она, созданіемъ новыхъ, болѣе благопріятныхъ условій дѣятельности, будетъ содѣйствовать возвышенію личности и самодѣятельности ученика, учителя, родителя и сотрудника школы.

Указанныя въ предыдущихъ главахъ школьныя занятія: литературныя и научныя чтенія, простѣйшіе опыты и пред-

метные уроки—обращены къ воспитанію ума, наблюдательности, чувства и воображенія; школьное воспитаніе общественности должно быть направлено, главнымъ образомъ, къ образованію воли, характера. Для этой цѣли проявленія личнаго почина со стороны учащихся въ связи съ ихъ участіемъ въ коллективной дѣятельности класснаго, товарищескаго кружка представляютъ собой самые цѣнные моменты ученической жизни, которыми долженъ пользоваться учитель для умѣлаго руководительства дѣломъ общественнаго воспитанія своихъ питомцевъ. Чувство общественности, которое мы должны насаждать и культивировать въ нашемъ молодомъ поколѣніи,—нѣчто прямо противоположное тому „чувству стадности", о которомъ безъ серьезнаго основанія говоритъ Элленъ Кей по поводу воспитанія дѣтей въ дѣтскихъ садахъ. Значеніе организованной среды, даже въ уменьшенномъ масштабѣ дѣтскаго, школьнаго общества, состоитъ именно въ томъ, что здѣсь инстинктивныя, грубыя, безсознательныя дѣтскія движенія и поступки постепенно, по мѣрѣ развитія, превращаются въ сознательную, свободную дѣятельность, контролируемую какъ собственной критикой индивидуума, такъ и критикой окружающей общественной среды. Индивидуальность ребенка не убивается, а, наоборотъ, расцвѣтаетъ при условіяхъ правильнаго общественнаго воспитанія.

Не подлежитъ сомнѣнію, что школа, отвѣчающая требованіямъ нашего времени, должна готовить гражданъ, способныхъ понимать и оцѣнивать законы, вырабатываемые народнымъ представительствомъ, содѣйствовать ихъ проведенію въ жизнь и дальнѣйшему улучшенію. Эта зарождающаяся у насъ новая серьезная потребность выразилась, въ педагогической литературѣ, пока только въ заботахъ о введеніи въ курсъ средней школы элементовъ политическаго образованія. состоящаго въ ознакомленіи учащихся съ основными понятіями о правѣ, государствѣ и т. д. и въ появленіи соотвѣтствующихъ этой цѣли учебниковъ законовѣдѣнія [1]).

[1]) См. рецензію Е. Синицкаго: О новыхъ учебникахъ по законовѣдѣнію. „Вѣст. Восп." 1907 г., № 6.

Нельзя отрицать пользы и необходимости сообщенія учащимся въ начальной школѣ дѣтямъ основныхъ понятій о правахъ и обязанностяхъ гражданина, о законѣ, государственномъ устройствѣ и важнѣйшихъ государственныхъ учрежденіяхъ; но такія понятія должны сообщаться въ этомъ возрастѣ не въ прямой, систематической, отвлеченной формѣ, но лишь попутно, по поводу прочитаннаго или разсказаннаго на урокахъ воспитательнаго чтенія, когда содержаніе этихъ уроковъ, производя живое впечатлѣніе на дѣтское воображеніе, подаетъ удобный поводъ къ бесѣдѣ о жизненныхъ явленіяхъ, связанныхъ съ этими общественными понятіями. Но едва ли примѣнимо и желательно въ современной начальной школѣ преподаваніе „обществовѣдѣнія“ по особой установленной для этого программѣ, или путемъ включенія въ учебный складъ школьной хрестоматіи соотвѣтствующаго новаго матеріала. Эти свѣдѣнія рискуютъ остаться здѣсь лишь украшеніемъ нѣсколькихъ страницъ учебника, не переходя въ живую душу, въ дѣйствительную жизнь дѣтей [1]).

Гораздо болѣе цѣлесообразнымъ, въ данномъ случаѣ, способомъ воспитанія общественности слѣдуетъ признать обращеніе не къ одному только дѣтскому уму, но преимущественно къ привычкамъ, волѣ, характеру дѣтей и пользованіе для этой цѣли обыденными жизненными интересами учащихся. Пусть еще въ школѣ начнутъ они, подъ руководствомъ учащихъ, примѣнять къ своимъ играмъ, экскурсіямъ, развлеченіямъ, къ пріобрѣтенію необходимыхъ для этого предметовъ, къ устройству своего школьнаго хозяйства, библіотеки, музея, опытнаго поля, сада, коллекціи и т. п. предпріятіямъ — начала товарищества, общественности и правильной организаціи. Привычка принимать сознательное участіе въ общемъ дѣлѣ, подвергать его совмѣстному организованному обсужденію, подчиняться рѣшенію большинства, уважать, выслушивать мнѣніе каждаго, связывать и сообразовать свои личные интересы съ интересами цѣ-

---

[1]) См. указанную въ I гл. статью *М. И. Успенскаго*: Обществовѣдѣніе въ начальной школѣ.

лаго,—всѣ эти привычки [1]), какъ естественные спутники культуры, должны насаждаться и развиваться въ самомъ раннемъ возрастѣ, въ періодъ воспитанія дѣтей въ начальной школѣ и даже еще ранѣе, въ народномъ дѣтскомъ саду. Онѣ складываются постепенно. „Дайте ребенку съ самыхъ юныхъ лѣтъ почувствовать, какая тѣсная живая связь существуетъ между нимъ и обществомъ, дайте ему возможность развить природную общительность и всѣ симпатичнѣйшія стороны его натуры, и вы положите прочное начало развитію въ немъ доблестей истиннаго гражданина, истиннаго сына своего народа, своей родной страны“ [2]).

Въ начальной школѣ учитель пользуется всякимъ зарождающимся у дѣтей стремленіемъ принять посильное участіе въ завѣдываніи какимъ-нибудь школьнымъ дѣломъ, напримѣръ—въ обсужденіи вопроса о выпискѣ книгъ, объ устройствѣ школьной библіотеки, о храненіи вещей для игръ и развлеченій, устройствѣ праздника или прогулки, а также стремленіемъ учащихся образовать свой ученическій кружокъ для осуществленія общихъ цѣлей. Въ послѣднемъ случаѣ необходимо назначать одинъ изъ учебныхъ часовъ въ недѣлю для обсужденія дѣлъ, возникающихъ въ ученическомъ кружкѣ, при осторожномъ, бережномъ участіи въ немъ учителя. Это послѣднее участіе не должно принимать навязчивой формы: слѣдуетъ заранѣе отказаться отъ всякой командующей роли и ограничиваться лишь совѣтами, касающимися общепринятыхъ пріемовъ и порядковъ общественнаго обсужденія вопросовъ и веденія общаго дѣла. Учитель долженъ сдѣлать свое руководство въ дѣлѣ воспитанія общественности какъ можно менѣе замѣтнымъ для дѣтей. Онъ подаетъ имъ свои совѣты, подсказываетъ иногда образъ дѣйствій, какъ болѣе опытный въ жизни, предоставляя свободной самодѣятельности учениковъ господствующую роль. Участвуя въ обсужденіи дѣлъ ученическаго кружка, учитель подаетъ собственнымъ поведеніемъ примѣръ подчиненія общественному порядку, сдержанности и

[1]) См. *Бинэ* „Современ. идеи о дѣтяхъ, стр. 193, 210.

[2]) См. *А. Ѳ. Селивановъ*. П. П. Максимовичъ, основатель Тверской женской учительской школы. Спб., 1901 г., стр. 164.

уваженія ко всякому высказываемому мнѣнію. Благотворные, здоровые результаты такихъ совмѣстныхъ занятій своими школьными общественными дѣлами скажутся немедленно. Ученики внесутъ въ обсужденіе своихъ дѣлъ полнѣйшую серьезность, и то, что, на поверхностный посторонній взглядъ, можетъ показаться не болѣе, какъ игрой въ общественную жизнь, на самомъ дѣлѣ пріобрѣтаетъ для учениковъ выдающійся интересъ, заставитъ ихъ съ нѣкоторымъ удовольствіемъ и даже нетерпѣніемъ ожидать этого часа и несомнѣнно сыграетъ подготовительную воспитательную роль, научитъ ихъ исполненію будущихъ гражданскихъ обязанностей. Ученическіе кружки могутъ быть очень разнообразны по своимъ задачамъ: благотворительные, учебные, литературные, экономическіе, техническіе; они могутъ быть постоянными и временными. Въ нѣкоторыхъ школахъ Курской и Московской губерній начинаютъ распространяться ученическіе кружки, связанные съ устройствомъ школьныхъ музеевъ путемъ коллективной самодѣятельности учащихся. Въ одной изъ нихъ дѣла, связанныя съ устройствомъ ученическаго музея, обсуждаются еженедѣльно, въ опредѣленный часъ. Чтобы дать наглядное представленіе объ этихъ дѣлахъ, приведемъ перечень нѣкоторыхъ изъ вопросовъ, занимавшихъ учениковъ въ этихъ собраніяхъ. Обсуждались вопросы: 1) о выборѣ предсѣдателя собранія и о срокѣ дѣятельности избраннаго секретаря (установленъ мѣсячный срокъ); 2) о томъ, какъ долженъ называться музей; 3) слѣдуетъ ли выражать благодарность членамъ кружка, сдѣлавшимъ что-нибудь для музея, или только не принадлежащимъ къ нему постороннимъ лицамъ? Рѣшено: благодарить въ письменной формѣ только постороннихъ. 4) О письменномъ обращеніи, съ предложеніемъ обмѣна коллекціями, къ Курскому ученическому музею; 5) о собираніи и составленіи минералогической коллекціи для музея; 6) объ установленіи денежнаго взноса на расходы (3 или 5 коп.); 7) слѣдуетъ ли выдавать вторично деньги тому, кто разъ испортитъ порученную ему вещь? Рѣшено: вторично денегъ не выдавать, но если товарищъ сдѣлаетъ вещь на свой счетъ, то возмѣстить его расходы. 8) Кому

поручить сдѣлать коробку для хлопка? Рѣшено: ученику Д., 14 л. 9) Обсуждался поступокъ казначея, ученицы А., уѣхавшей въ деревню, не сдавъ кассы (47 к.) кружку; постановлено: выразить ей порицаніе и не выбирать больше въ казначеи и т. п. Самими учащимися сдѣланы для музея: водяная призма, упрощенный приборъ для разложенія воды, коллекція пуговичнаго производства изъ кокосоваго орѣха, коллекціи образцовъ матерій—шелковыхъ, шерстяныхъ, бумажныхъ (взялись дѣвочки).

Ученическій школьный музей, о которомъ здѣсь идетъ рѣчь, возникъ подъ вліяніемъ впечатлѣнія, произведеннаго выставкой учебныхъ пособій, устроенной въ апрѣлѣ 1907 г. московскимъ городскимъ общественнымъ управленіемъ, которую посѣтили ученики. Онъ имѣлъ въ школьной жизни значеніе, главнымъ образомъ, воспитательное, какъ поводъ къ проявленіямъ ученической самодѣятельности и добровольнаго, подчасъ творческаго труда. Такіе самобытно развивающіеся школьные музеи (во Франціи они признаются обязательною принадлежностью каждой школы и при отсутствіи шкафа размѣщаются по полкамъ), конечно, не исключаютъ собою потребности въ систематически организованныхъ педагогическихъ музеяхъ, которыми могли бы пользоваться учащіе; но въ громадномъ большинствѣ нашихъ школъ, лишенныхъ возможности пользоваться услугами такихъ учрежденій, организація школьнаго музея собственными силами учителя, учениковъ и мѣстныхъ сотрудниковъ школы, могла бы приносить пользу, какъ собраніе наглядныхъ пособій, всегда находящихся въ распоряженіи учителя; коллективное же завѣдываніе музеемъ, при помощи организованнаго ученическаго кружка, являлось бы однимъ изъ разнообразныхъ способовъ воспитанія общественныхъ чувствъ въ молодомъ поколѣніи, путемъ живой практики.

Стоитъ отъ личности ученика обратиться къ личности учителя, къ его современному положенію, чтобы тотчасъ возникло сомнѣніе: возможно ли у насъ воспитаніе общественности въ средѣ учащихся начальныхъ школъ, въ то время, когда сами учащіе нерѣдко лишены элементарныхъ

человѣческихъ и гражданскихъ правъ? Чтобы поднять воспитательный уровень народной школы, необходимо, прежде всего, обратить вниманіе на условія общественнаго развитія народнаго учителя. Здѣсь мы сталкиваемся съ однимъ изъ печальныхъ явленій и основныхъ вопросовъ нашей жизни, требующихъ неотложнаго рѣшенія. Вопросъ о правовомъ и общественномъ положеніи учителя начальной школы былъ поднятъ восемь лѣтъ тому назадъ первымъ Всероссійскимъ съѣздомъ делегатовъ, когда собрались въ Москвѣ представители 68 учительскихъ обществъ. Съ поразительной ясностью и полнотой обрисовалось въ докладахъ съѣзда положеніе современнаго учителя начальной школы: его матеріальная необезпеченность, общественная изолированность, правовая безпомощность и беззащитность противъ произвола администраціи и всякихъ темныхъ, окружающихъ его, силъ. Въ первый разъ со времени возникновенія русской народной школы прозвучалъ здѣсь голосъ самихъ учителей отъ имени 30—40 тысячъ товарищей, приславшихъ ихъ со всѣхъ концовъ Россіи, и этотъ сдержанный голосъ учительства, умѣренный профессіональной задачей съѣзда, не раздѣленный рѣзкими партійными настроеніями, слился въ одномъ общемъ согласномъ аккордѣ: „За что же! Мы, вѣдь, тоже люди, мы граждане!..“ По раскрывающейся въ нихъ яркой бытовой картинѣ, „Труды 1-го съѣзда“ [1]) заслуживаютъ внимательнаго изученія какъ со стороны законодателя, такъ и со стороны учителя, желающаго отдать себѣ отчетъ въ дальнѣйшихъ путяхъ своей общественно-профессіональной работы. Выдающееся, резюмирующее значеніе въ „Трудахъ 1-го съѣзда“ принадлежитъ пересмотру нормальнаго устава обществъ взаимопомощи, съ цѣлью расширенія предоставляемыхъ имъ правъ и, въ особенности—докладу комиссіи по выясненію правового положенія учащихъ. Почти всѣ, выраженныя въ 32 пунктахъ нужды

[1]) Труды 1-го Всероссійскаго съѣзда представителей обществъ вспомоществованія лицамъ учительскаго званія, бывшаго въ Москвѣ на рождественскихъ каникулахъ въ 1902—3 гг. подъ редакціей В. М. Евтѣева, изд. П. Д. Долгорукова и А. А. Стаховича. Москва, 1907 г., I т. (728 стр.), II т. (стр. 729—1185). Ц. за оба тома 4 р. 50 к.

учительства остаются до сихъ поръ неудовлетворенными. Среди пожеланій съѣзда всего выпуклѣе обрисовались два: одно отрицательнаго характера—необходимость освобожденія личности учителя отъ административно-полицейской и церковной опеки; другое положительное—необходимость поставить его трудъ въ зависимость отъ правильно организованнаго общественнаго и педагогическаго контроля и содѣйствія со стороны мѣстныхъ органовъ самоуправленія, общественныхъ попечительствъ и представительства учительскихъ союзовъ.

Къ числу намѣченныхъ мѣръ слѣдуетъ отнести организацію уѣздныхъ губернскихъ и областныхъ учительскихъ съѣздовъ для обсужденія профессіональныхъ нуждъ, педагогическихъ вопросовъ и устройство общеобразовательныхъ и педагогическихъ курсовъ. „Большинство нравственныхъ мукъ, которыя несетъ съ собой учительская профессія, происходитъ отъ той изолированности, въ которой находится учитель, а также отъ той безотвѣтности, какая бываетъ его удѣломъ [1]). Потребность учителей въ общественности и пополненіи своего общаго и спеціальнаго образованія начала проявляться съ 1890 года [2]). Въ настоящее же время, когда поставленъ вопросъ о всеобщемъ обученіи, нельзя медлить открытіемъ не только въ столичныхъ, но и во всѣхъ губернскихъ и областныхъ центрахъ ежегодныхъ педагогическихъ, и профессіональныхъ съѣздовъ учителей. Повсемѣстная, одновременная ихъ организація необходима для того, чтобы поддержать и вызвать самую важную въ настоящее время культурно-общественную работу, — самодѣятельность въ области педагогическихъ вопросовъ, такъ какъ ясно, что ни открытіе новыхъ школъ, ни расширеніе времени обученія въ нихъ, само по себѣ, не въ состояніи привести къ обновленію школы, безъ пересмотра ея задачъ, программъ и методовъ преподаванія.

Въ нѣкоторыхъ докладахъ I Всероссійскаго учительскаго

---

1) Докладъ кн. П. Д. Долгорукова „Труды“, I т., стр. 290.

2) Въ періодъ между 1890 и 1902 гг. возникли 80 учительскихъ обществъ взаимопомощи.

съѣзда было обращено вниманіе на развитіе учительскихъ обществъ, союзовъ и конгрессовъ въ Германіи, Англіи, Австро-Венгріи. Пополнимъ сообщенныя свѣдѣнія справкой о положеніи этого дѣла во Франціи изъ офиціальнаго отчета, характеризующаго дѣятельность французской инспекціи начальныхъ школъ за послѣднія десятилѣтія [1]). Кантонные (уѣздные) учительскіе съѣзды во Франціи (кромѣ нихъ въ каждомъ департаментѣ существуетъ нѣсколько педагогическихъ обществъ и учительскихъ ассоціацій) начали развиваться съ 1880 года, когда со стороны министерства послѣдовало предложеніе департаментскимъ собраніямъ воспользоваться субсидіей въ размѣрѣ, равномъ ассигнованіямъ департаментскихъ совѣтовъ, для обезпеченія путевыхъ и другихъ расходовъ учителей и учительницъ. Съ тѣхъ поръ кантонные и педагогическіе съѣзды собираются постоянно; въ большинствѣ случаевъ, два раза въ годъ—весною и осенью. Присутствіе на педагогическихъ съѣздахъ считается обязательнымъ для всего безъ исключенія состава служащихъ въ общественныхъ школахъ. Освобожденіе отъ такой обязанности можетъ быть получено лишь съ разрѣшенія академическаго инспектора. Съ его разрѣшенія, могутъ также присутствовать на съѣздахъ учащіе въ частныхъ школахъ. Предметомъ обсужденія на этихъ съѣздахъ являются исключительно вопросы теоретической и практической педагогики, о которыхъ заранѣе печатается объявленіе въ мѣстныхъ газетахъ. Доклады дѣлаются какъ учащими, такъ и инспекторомъ, обязательнымъ предсѣдателемъ съѣзда. Французскій инспекторъ не вѣдаетъ никакихъ полицейскихъ и другихъ, посторонннихъ педагогическому дѣлу, обязанностей. О каждомъ своемъ посѣщеніи начальной школы и о сдѣланныхъ заключеніяхъ, касающихся внѣшняго, хозяйственнаго и внутренняго, учебно-воспитательнаго, состоянія школы, инспекторъ обязанъ представить подробный отчетъ въ двухъ экземплярахъ: одинъ препровождается имъ академическому инспек-

---

1) L' inspection de l'enseignement primaire. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Paris, 1900, p. 217.

тору, другой вручается самому учителю. Никакихъ тайнъ и рѣшеній, о которыхъ учитель не былъ бы предупрежденъ—нѣтъ. Представители учителей и учительницъ какъ начальныхъ школъ, такъ и дѣтскихъ садовъ, участвуютъ въ департаментскихъ школьныхъ совѣтахъ. Централизація учебнаго дѣла въ рукахъ инспекціи государственной, невозможная и нежелательная у насъ, смягчается тамъ законностью въ дѣйствіяхъ этихъ властей, гласностью ихъ дѣятельности и тѣмъ высокимъ внутреннимъ, педагогическимъ авторитетомъ, какимъ они пользуются въ глазахъ общества и самихъ учащихъ. Неудивительно, что, при такихъ условіяхъ, они являются обыкновенно, по словамъ отчета, душою съѣздовъ и вносятъ въ нихъ духъ непринужденнаго товарищескаго общенія. Педагогическіе вопросы, возбуждаемые на съѣздахъ, подвергаются баллотировкѣ членами съѣздовъ, и ихъ рѣшенія пріобрѣтаютъ такимъ путемъ внутренній авторитетъ. Собранные матеріалы и труды съѣздовъ свидѣтельствуютъ, что, благодаря тому, что текущія данныя педагогическаго опыта постоянно провѣряются сообща самими учащими, школьное дѣло не стоитъ на одной точкѣ, но непрерывно совершенствуется, приспособляется къ жизненнымъ потребностямъ.

Очевидно, что далеко не всѣ черты организацій кантонныхъ педагогическихъ съѣздовъ во Франціи оказались бы примѣнимыми къ условіямъ нашего быта. Напримѣръ, у насъ еще не выработался такой типъ инспекторовъ начальной школы, *обязательное* предсѣдательство которыхъ на учительскихъ съѣздахъ не только не стѣсняло бы собравшихся тружениковъ школы, но даже вносило бы настроеніе товарищеской непринужденности и оживленнаго педагогическаго интереса[1]). Не подлежитъ сомнѣнію, что и у насъ безъ повсемѣстной организаціи подобныхъ съѣздовъ, не можетъ подняться уровень учительской самодѣятельности.

[1]) Напротивъ, наша школьная дѣйствительность указываетъ на преуспѣяніе по службѣ того типа инспекторовъ, отношенія которыхъ къ учащимъ характеризуются своего рода крѣпостничествомъ, выражающимся, какъ выяснилось въ одной изъ комиссій 1-го съѣзда, въ сознательномъ униженіи личности учителя, обращеніи къ нему на „ты“ и т. п.

При организаціи съѣздовъ и курсовъ, у насъ всегда возникаютъ преувеличенныя опасенія, что они выйдутъ изъ своихъ границъ, примутъ преступное, революціонное направленіе. Но въ большинствѣ случаевъ безпорядки возникаютъ вслѣдствіе стремленій искусственно заглушить, вогнать въ опредѣленныя узкія рамки долго сдержанную потребность во взаимномъ обмѣнѣ мыслей, которой необходимо, наоборотъ, придать открытую, организованную форму въ направленіяхъ, указанныхъ жизнью; необходимо признать разумность, неизбѣжность и неотложность удовлетворенія слѣдующихъ общественныхъ потребностей учительскаго персонала: 1) пополненіе педагогическихъ знаній, обсужденіе педагогическихъ вопросовъ; 2) обсужденіе своихъ профессіональныхъ учительскихъ нуждъ; 3) расширеніе общаго образованія по достаточно широкой программѣ, въ составъ которой должна входить психологія, общая и дѣтская литература, естествознаніе, а также основныя понятія о правѣ и государствѣ.

Положеніе о попечительствахъ при начальныхъ училищахъ, изданное 26 марта 1907 года, въ порядкѣ верховнаго управленія [1]), представляетъ собой своевременную попытку удовлетворенія давно уже указанной многими земствами потребности—приблизить нашу начальную школу къ народу, къ мѣстному обществу, заинтересовать его въ ея развитіи, предоставивъ возможность окружающему школу населенію принимать непосредственное, дѣятельное участіе въ подъемѣ ея благосостоянія и въ общемъ направленіи ея дѣятельности. На попечительства возлагаются не только заботы о благоустройствѣ училищъ и объ улучшеніи положенія учащихъ и учащихся въ нихъ (§ 1), но и право предложенія кандидатовъ на должности попечителей и учащихъ лицъ (§ 4). Къ числу достоинствъ изданнаго Положенія слѣдуетъ отнести достаточно широко очерченное въ

[1]) См. *Е. Звягинцевъ:* Попечительства при народныхъ школахъ, зачѣмъ и какъ ихъ устраивать. М. 1909 г., изд. Сытина, ц. 15 к. — О попыткахъ ихъ организаціи см. ж. „Для народнаго учителя" 1908 г. № 13, стр. 7; 1909 г., № 12, стр. 29; 1910 г., № 8, стр. 27.

Журн. М. Н. П. 1907 г., № 8.—„Вѣстн. Воспит." 1907 г. № 7.

немъ понятіе о кругѣ заинтересованнаго школой населенія: здѣсь имѣются въ виду не одни только родители или родственники учащихся въ школѣ дѣтей, но все мѣстное населеніе, пользующееся училищемъ (§ 3). Такимъ образомъ, въ его составъ могутъ входить и представители всѣхъ мѣстныхъ добровольныхъ сотрудниковъ и друзей школы, безъ различія сословій и общественнаго положенія. Составъ общественнаго школьнаго попечительства утверждается, какъ видимъ, на достаточно демократическихъ началахъ. Общественнымъ попечительствамъ предоставляются очень важныя права по отношенію къ контролю школьнаго хозяйства, къ улучшенію матеріальнаго положенія всей школы. Они должны заботиться, чтобы всѣмъ дѣтямъ школьнаго возраста данной мѣстности предоставлена была возможность учиться въ школѣ. Для этого попечительства могутъ устраивать помѣщенія для ночлега учениковъ, доставлять подводы для тѣхъ изъ нихъ, которые живутъ на далекомъ разстояніи отъ училища, снабжать неимущихъ учениковъ одеждою, обувью, пропитаніемъ и т. п. (§ 5). При изысканіи средствъ для удовлетворенія училищныхъ нуждъ, попечительства имѣютъ право: а) принимать пожертвованія деньгами, учебными пособіями, книгами, одеждою и другими соотвѣтствующими цѣлямъ попечительствъ предметами; б) устраивать, съ подлежащаго каждый разъ разрѣшенія, концерты и публичныя чтенія.

Создаваемый „Положеніемъ о попечительствахъ“ новый органъ коллегіальнаго школьнаго попечительства имѣетъ еще и то значеніе, что въ немъ дѣятельная роль по отношенію къ развитію благосостоянія школы, удовлетворенію ея нуждъ и привлеченію къ ней интереса населенія, можетъ принадлежать самимъ учащимъ, которые входятъ въ составъ попечительства, какъ его непремѣнные члены; въ случаѣ отсутствія попечителя, предсѣдателемъ собранія попечительства являются учитель или учительница, завѣдующіе училищемъ. Такимъ образомъ, здѣсь для учащихъ возникаетъ возможность новой формы общественно-педагогической дѣятельности, въ сотрудничествѣ съ другими общественными элементами. Эта форма общественности для уча-

щихъ является первою ея ступенью, стоящею ближе всѣхъ другихъ формъ, не исключая и мелкой земской единицы, къ самой школѣ, къ ея текущимъ жизненнымъ интересамъ. Не ограничивая самостоятельности учащаго, въ его профессіональномъ дѣлѣ, такъ какъ членамъ попечительства, какъ таковымъ, нигдѣ, по „Положенію“ не предоставляется права непосредственнаго вмѣшательства въ учебно-воспитательное дѣло учителя, — общественное попечительство, состоя изъ искреннихъ друзей школы, можетъ служить для учащихъ однимъ изъ средствъ огражденія ихъ спокойствія и интересовъ отъ посягательствъ нежелательныхъ и мало компетентныхъ опекуновъ.

На-ряду съ этими цѣнными для школы и общества чертами, въ новомъ „Положеніи“ выступаютъ и значительные недостатки, состоящіе, преимущественно, въ неполнотѣ, неясности по существеннымъ пунктамъ, которые, при попыткахъ учрежденія общественныхъ попечительствъ, могутъ создать серьезныя препятствія къ ихъ скорому осуществленію.

Очевидно, что учрежденіе общественнаго попечительства должно явиться на смѣну раньше существовавшему попечительству единоличному, доказавшему, въ вопросѣ о содѣйствіи развитію начальной школы, свою недостаточность и несостоятельность. Не отмѣненнымъ еще Положеніемъ о народныхъ училищахъ 1874 г. (ст. 13 и 14) единоличному попечителю школы предоставляется право и обязанность ближайшаго „завѣдыванія“ училищемъ, съ личною отвѣтственностью за существующій въ немъ порядокъ. Этимъ на практикѣ создавалось до сихъ поръ два одинаково вредныхъ и нежелательныхъ для школы положенія: или равнодушіе къ школѣ со стороны попечителя, или неограниченное произвольное вмѣшательство во всѣ стороны дѣятельности учащихъ, даже въ ихъ личную жизнь. Эта власть единоличнаго попечителя стараго типа, которому въ новомъ „Положеніи о попечительствахъ“ предоставляется исключительное право быть избраннымъ въ предсѣдатели попечительства (§ 8), повидимому, должно совершенно измѣнить свой характеръ, такъ какъ, во-первыхъ, на обще-

ственныя попечительства возлагаются только „*заботы* о благоустройствѣ училищъ и объ улучшеніи положенія учащихъ и учащихся въ нихъ“, а не завѣдываніе ими, не личное вмѣшательство кого-либо изъ членовъ попечительства во внутреннюю ихъ жизнь; во-вторыхъ, вліяніе предсѣдателя на ходъ дѣлъ въ попечительствѣ ограничивается рѣшеніями по большинству голосовъ всѣхъ его членовъ (§ 8). И тѣмъ не менѣе очевидно, что, вслѣдствіе сліянія въ одномъ учрежденіи стараго съ новымъ, предсѣдатель общественнаго попечительства получаетъ возможность проявлять неограниченныя права, предоставляемыя ему Положеніемъ о начальныхъ училищахъ 1874 г., впредь до его отмѣны въ законодательномъ порядкѣ. Затрудненіе, создаваемое существованіемъ единоличнаго попечительства наряду съ общественнымъ, обрисуется еще лучше, если мы обратимъ вниманіе на условія, при которыхъ, по „Положенію о попечительствахъ“ могутъ возникать эти новыя учрежденія. „Открытіе попечительствъ при начальныхъ училищахъ,—говоритъ статья 2-я,—разрѣшается по ходатайству содержателей училищъ, мѣстнымъ, уѣзднымъ или городскимъ училищнымъ совѣтомъ“. По смыслу этой статьи, самое право возбужденія ходатайства принадлежитъ только содержателямъ училищъ, т.-е. земству или городу. Изъ этого можно заключить, что если подобное ходатайство будетъ возбуждено самими учащими какой-нибудь школы, или мѣстнымъ населеніемъ, пользующимся ею, то оно можетъ быть оставлено безъ всякаго движенія какъ содержателемъ училища, такъ и училищнымъ совѣтомъ, въ особенности въ томъ случаѣ, если единоличный попечитель стараго типа выскажется противъ учрежденія общественныхъ попечительствъ. При такихъ условіяхъ, въ губерніяхъ неземскихъ, гдѣ содержателями училищъ является Министерство Народнаго Просвѣщенія или духовное вѣдомство, тормазомъ къ открытію общественныхъ попечительствъ могутъ служить чиновники этихъ вѣдомствъ, мало заинтересованные въ успѣхахъ нашей общественности. Другой существенный пробѣлъ разбираемаго „Положенія“ состоитъ въ томъ, что въ немъ совершенно умалчивается о необходимости созда-

нія основного органа общественнаго попечительства, безъ котораго никакое попечительство не можетъ организоваться и правильно функціонировать; мы имѣемъ въ виду *общія собранія* членовъ попечительства, необходимыя для выбора представителей въ школьное попечительство, какъ органъ исполнительный. Для этого должны быть, конечно, точно опредѣлены условія, дающія тѣмъ или другимъ группамъ лицъ право входить въ составъ общаго собранія попечительства, какъ его членамъ-избирателямъ. Должны быть также установлены земскіе и городскіе школьные районы, а равно и *число* избираемыхъ представителей. Въ „Положеніи“ нѣтъ даже указаній на то, кому принадлежитъ право и обязанность разрѣшенія всѣхъ этихъ вопросовъ при разработкѣ деталей организаціи общественныхъ школьныхъ попечительствъ. Поэтому въ настоящее время, даже тамъ, гдѣ соединились бы всѣ благопріятныя обстоятельства, необходимыя для возникновенія общественнаго попечительства, именно: 1) отсутствіе единоличнаго попечителя или, наоборотъ, единоличный попечитель, стремящійся къ учрежденію общественнаго попечительства; 2) благосклонный къ этому учрежденію составъ земскаго или городского самоуправленія и училищнаго совѣта; 3) желаніе учащихъ данной школы или группы школъ и связаннаго съ ней мѣстнаго населенія, родителей и добровольныхъ сотрудниковъ школы, выраженное въ соотвѣтствующемъ письменномъ заявленіи; 4) отсутствіе условій чрезвычайной охраны данной мѣстности,—даже при такомъ счастливомъ стеченіи благопріятныхъ обстоятельствъ, еще не все было бы сдѣлано для устраненія препятствій къ учрежденію общественныхъ попечительствъ. Въ виду указанныхъ недочетовъ „Положенія“, органамъ земскаго и городского самоуправленія слѣдовало бы взять на себя починъ дальнѣйшей разработки подробности организаціи этихъ учрежденій, примѣнительно къ мѣстнымъ условіямъ, чтобы сдѣлать возможнымъ созывъ общаго собранія членовъ районныхъ попечительствъ. И нельзя не пожелать, чтобы такія усилія были сдѣланы вездѣ, гдѣ это возможно, такъ какъ, сами по себѣ, школьныя общественныя попечительства, независимо отъ хара-

ктера предполагаемыхъ реформъ въ области мѣстнаго самоуправленія, могли бы оказать громадную услугу народу въ дѣлѣ общественнаго обновленія начальной школы и въ осуществленіи всеобщаго обученія.

XIII.

О постановкѣ курса методики начальнаго обученія въ VIII педагогическомъ классѣ.—Два взгляда на обученіе языку: филологическій и психологическій.—Теоретическія и практическія занятія.—Пробные уроки.

Въ виду важности и новизны дѣла разработки курса методики, соотвѣтственно запросамъ современной школы, не безполезно представить здѣсь нѣкоторые результаты опыта преподаванія этого предмета въ VIII классѣ, хотя бы въ сжатой, не вполнѣ еще разработанной и законченной формѣ.

Статистическіе земскіе и городскіе отчеты показываютъ, что въ составъ учащихъ начальныхъ школъ нерѣдко входятъ до 25% [1]) и болѣе учительницъ, окончившихъ курсъ женской гимназіи или института. Эти лица, по высотѣ своей образовательной подготовки, представляютъ собой, безспорно, самую благопріятную среду для проведенія въ школу новыхъ, отвѣчающихъ потребностямъ жизни пріемовъ обученія и воспитанія. Отсюда вытекаетъ особое значеніе для нихъ, въ курсѣ VIII класса, спеціальнаго предмета—методики, назначеніе котораго отвѣтить не только на вопросъ, какъ мыслить, но и на запросъ, какъ *дѣйствовать* въ томъ случаѣ, когда мы стремимся придать начальному обученію дѣтей воспитательное, творческое направленіе, ведущее къ всестороннему развитію ихъ личности.

Въ противоположность прежней формальной методикѣ, сводившей все дѣло, даже въ курсѣ VIII класса, къ повторенію русской и церковно-славянской грамматики, современная методика должна имѣть основу *психологическую*. Современная психологія какъ общая, такъ, въ особенности педагогическая, вооруженныя точными пріемами экспери-

[1]) См. Доклады т. I, 463.

ментальнаго изслѣдованія, подошли гораздо ближе къ сущности педагогическихъ вопросовъ, чѣмъ это было прежде, именно, путемъ изученія душевной жизни дѣтей въ семьѣ и школѣ, посредствомъ научнаго изслѣдованія процессовъ ихъ обученія и пріемовъ воспитанія.

Господствовавшій до сихъ поръ *филологическій* взглядъ на методику родного языка, какъ на искусство обученія грамматическимъ, стилистическимъ, риторическимъ и поэтическимъ *формамъ языка*, отрѣшеннымъ отъ живого содержанія, противорѣчитъ идеѣ воспитанія и научной педагогикѣ.[1]) Въ основѣ его лежитъ произвольное, вытекающее изъ недостаточнаго пониманія дѣтской природы, перенесеніе на дѣтей интересовъ, свойственныхъ взрослому филологу, предположеніе, что дѣтей можетъ интересовать *изученіе формъ языка и построенія* произведеній—въ бо́льшей степени, нежели ихъ содержаніе. На этомъ взглядѣ была построена вся система обученія родному языку: фонетика, этимологія, синтаксисъ, затѣмъ разборы отрывковъ классическихъ писателей съ цѣлью усвоенія тѣхъ формъ, въ которыя эти писатели воплощали свои мысли и чувства,—формъ басни, лирическаго стихотворенія, баллады; затѣмъ шло изученіе образцовъ описательной, повѣствовательной и ораторской формы изложенія, снятіе съ нихъ плановъ, какъ мѣрки, служащей для подражанія ихъ словесной формѣ; наконецъ, даже въ старшемъ возрастѣ, при прохожденіи исторіи литературы, рекомендовалось больше обращать вниманія на построеніе произведеній, на особенности ихъ языка и слога, нежели на бытовые, критическіе вопросы и общественныя идеи, съ ними связанные. Нельзя построить систему преподаванія на примиреніи обоихъ взглядовъ, формальнаго съ психологическимъ. Ни тотъ, ни другой не отрицаютъ значенія словесныхъ формъ и предметнаго содержанія. Но въ то время, какъ одинъ ставитъ на первый планъ изученіе формы и сводитъ дѣло, главнымъ образомъ, къ обученію дѣтей языку мертвому, другой на первое мѣсто ставитъ содержаніе и стремится обучать языку живому,

[1]) См. *А. Бинэ.* Современ. идеи о дѣтяхъ, перев. подъ ред. Шпетта 1910 г. стр. 4.

вырастающему изъ переживаемыхъ дѣтьми живыхъ впечатлѣній, чувствъ, мыслей и стремленій. Всѣ выдающіеся педагоги—Песталоцци, Каменскій, Ушинскій только въ этомъ психологическомъ смыслѣ и понимали обученіе дѣтей родному языку, хотя не всегда имѣли возможность развить до конца и послѣдовательно примѣнить это плодотворное начало. Сперва предметъ, впечатлѣніе, сперва психическое переживаніе, затѣмъ уже слово, его выражающее. Дѣтей надо учить не тому языку, который подобенъ перчаткѣ, сшитой изъ чужой кожи, натягиваемой на руку и отбрасываемой, но тому, который выростаетъ постепенно, какъ кожа на живомъ организмѣ, питаемая притекающей къ ней кровью. Съ точки зрѣнія психологической, объединяющимъ предметомъ методики начальнаго обученія является обученіе живому языку, развивающемуся у дѣтей подъ вліяніемъ организованныхъ въ школѣ занятій и впечатлѣній, связанныхъ съ ручнымъ трудомъ, счетомъ, чтеніемъ и разсказами, литературнаго и популярно-научнаго содержанія, съ предметными уроками и простѣйшими опытами, образовательными экскурсіями и ученическими собраніями.

Въ составъ курса методики начальнаго обученія входятъ: а) ознакомленіе съ основами и особенностями общественнаго воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста; б) обученіе чтенію; в) обученіе письму и счету, г) изученіе дѣтской художественной и популярно-научной литературы; д) методическія основанія предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ, е) воспитаніе общественности въ школѣ.

Исходя изъ высказанныхъ началъ, можно предложить слѣдующую примѣрную программу для теоретическихъ занятій по методикѣ начальнаго обученія.

Теоретическія занятія.

Основы методики начальнаго обученія: современная наука, искусство и потребности народной жизни.

Понятіе о дошкольномъ общественномъ воспитаніи, его особенностяхъ, задачахъ и пріемахъ.

Обученіе чтенію. Экспериментальныя данныя о процессѣ

чтенія Каттеля, Месмера (Лекціи по эксп. пед. Меймана, перев. подъ ред. Виноградова). Обзоръ наиболѣе распространенныхъ букварей, въ связи съ тремя методами: обученія чтенію: буквослогательнымъ, звуковымъ и методомъ цѣлыхъ образовъ.

Основанія объяснительнаго и воспитательнаго чтенія. Экспериментальныя данныя по вопросу о классномъ чтеніи. Обзоръ произведеній дѣтской художественной литературы для класснаго чтенія. Ихъ методическая разработка.

Письменныя упражненія. Изслѣдованія Лайя, Гаггенмюллера и Фукса. Возраженія Меймана. Обзоръ пособій по обученію орѳографіи.

Система воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній.

Руководство къ обученію по Родному Слову ч. I. Ушинскаго Какъ измѣнился, со временъ Уш., взглядъ на условія первоначальнаго воспитанія дѣтей.—Вредъ преждевременнаго обученія (стр. 5—6).—Выборъ предметовъ первоначальнаго обученія (стр. 8—11).—Взглядъ Уш. на педагогическую задачу первоначальнаго обученія (стр. 12, 17).—Первые уроки и мѣстный языкъ (стр. 22, 24).—Наглядность, отношеніе ея къ языку и мышленію (стр. 26—28).—Пользованіе картинами (стр. 29—31).—Почему Уш. отдавалъ предпочтеніе звуковому методу (стр. 31, 32, 34).—Съ какими препятствіями встрѣчался Уш. при составленіи книги для класснаго чтенія (стр. 50—51).—Взглядъ на сказки (стр. 63).

Картины и рисунки въ системѣ начальнаго обученія. Дѣтскіе рисунки по даннымъ Левинштейна, Кершенштейнера, Меймана и Альбина.

Обзоръ новѣйшихъ хрестоматій и альбомовъ.

Методика предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ, ея психологическія основанія. Ознакомленіе съ пособіями для ихъ устройства.

Практическія занятія.

1. Письменныя работы по вопросамъ методики.

2. Чтеніе произведеній дѣтской, художественной и популярно-научной литературы и ихъ разборъ.

3. Посѣщеніе уроковъ и отчеты о нихъ.

4. Приготовленіе къ пробнымъ урокамъ и обсужденіе данныхъ уроковъ.

Рядъ пробныхъ уроковъ, данныхъ въ теченіе года нѣсколькими слушательницами VIII класса, преимущественно тѣми, которыя имѣютъ въ виду педагогическую дѣятельность, не могутъ служить, сами по себѣ, средствомъ пріобрѣтенія педагогическаго навыка или пополненія недостающаго опыта въ искусствѣ начальнаго обученія. Назначеніе ихъ болѣе скромно и въ то же время довольно важно.

Они должны дать слушательницамъ ясную во всѣхъ деталяхъ, наглядную картину, освѣщающую систему начальнаго обученія въ главнѣйшіе его моменты, знакомящую на практикѣ съ основными пріемами обученія. Уроки эти, являясь сперва темой предварительнаго обсужденія и приготовленія всего педагогическаго класса, затѣмъ матеріаломъ живого наблюденія и замѣтокъ во время ихъ исполненія, наконецъ,—предметомъ бесѣды и всесторонней оцѣнки послѣ ихъ окончанія, — не могутъ не запечатлѣться въ памяти слушательницъ настолько, чтобы онѣ впослѣдствіи не чувствовали себя совершенно безпомощными, приступая къ практической дѣятельности.

Пробные уроки должны служить практическимъ дополненіемъ къ теоретическому курсу методики. Условія, при которыхъ обыкновенно даются пробные уроки, въ особенности—присутствіе многихъ постороннихъ свидѣтелей въ классѣ, лишаетъ ихъ обыденной обстановки, при которой приходится обучать въ дѣйствительной жизни; но если это условіе неизбѣжно, то желательно, по крайней мѣрѣ, въ другихъ отношеніяхъ, принять всѣ мѣры, приближающія ихъ къ условіямъ дѣйствительнаго преподаванія, а не дѣлающія ихъ жалкимъ подобіемъ уроковъ, уменьшенныхъ, напримѣръ, до получаса, и т. п. Главное же вниманіе при ихъ организаціи должно быть обращено на то, чтобы пробные уроки, даваемые въ одномъ изъ младшихъ классовъ (пригот., 1, 2, 3) не являлись чѣмъ-то совершенно отрывочнымъ, эпизодическимъ, но имѣли бы между собою тѣс-

ную внутреннюю связь. Для осуществленія этой связи, уроки должны даваться группами, не менѣе четырехъ подъ-рядъ въ одномъ классѣ, въ теченіе одной слишкомъ недѣли; при этомъ, нѣсколькими слушательницами, дающими эти уроки, разрабатывается одна какая-нибудь дѣйствительно интересная для дѣтей тема.

Связная разработка общей темы, въ теченіе нѣсколькихъ уроковъ, дѣлаетъ пробные уроки болѣе полезными и продуктивными какъ для учащихся дѣтей, такъ и для выполняющихъ ихъ слушательницъ педагогическаго класса. Пробные уроки даются въ классахъ, съ составомъ которыхъ слушательницы успѣли уже познакомиться во время посѣщенія ихъ, въ учебные часы.

Вотъ двѣ примѣрныя, типическія схемы связныхъ пробныхъ уроковъ.

Группа уроковъ на литературную тему.

1. Урокъ воспитательнаго чтенія, сопровождаемый показываніемъ картинъ, предметовъ.
2. Урокъ устнаго и письменнаго составленія плана и выразительнаго чтенія учащихся.
3. Бесѣда о прочитанномъ и устное изложеніе учащихся.
4. Урокъ письменнаго изложенія впечатлѣній и грамматическихъ объясненій.

Группа уроковъ о предметахъ и простѣйшихъ опытахъ.

1. Урокъ изученія показываемыхъ въ классѣ предметовъ и простѣйшихъ опытовъ.
2. Повтореніе 1-го урока, съ дѣятельнымъ участіемъ въ немъ всѣхъ дѣтей и бесѣдой.
3. Краткая запись названій (предметовъ, приборовъ, ихъ частей, опытовъ) и общихъ выводовъ; зарисовываніе предметовъ и приборовъ съ натуры.

4. Урокъ письменнаго изложенія впечатлѣній и грамматическихъ объясненій [1]).

Обсужденіе данныхъ уроковъ происходитъ въ педагогическомъ классѣ, подъ руководствомъ преподавателя методики. Первое слово предоставляется слушательницѣ, преподававшей урокъ. Она высказывается о томъ, въ чемъ состояли задача, цѣль и планъ урока, насколько предположенныя задачи считаются ею достигнутыми, какія измѣненія желательно было бы внести при повтореніи урока на ту же тему, къ какимъ выводамъ можно прійти изъ разсмотрѣнія исполненныхъ въ классѣ письменныхъ и другихъ работъ. Затѣмъ, присутствующими, независимо отъ мнѣнія преподававшей, всесторонне обсуждаются, на основаніи сдѣланныхъ замѣтокъ, достоинства и недостатки каждаго даннаго урока.

Для поясненія сказаннаго объ условіяхъ организаціи пробныхъ уроковъ, представимъ здѣсь нѣсколько краткихъ записей о результатахъ обсужденій, относящихся къ двумъ группамъ пробныхъ уроковъ на литературныя темы.

---

[1]) Слѣдуетъ отличать методы и пріемы обученія *систематическіе*, постоянные, отъ *эпизодическихъ*, не всегда допустимыхъ и возможныхъ, къ числу которыхъ относятся, напримѣръ, самостоятельное описаніе картины, (съ цѣлью изученія индивидуальности дѣтей), бесѣды, ручныя занятія, рисованіе, лѣпка,—связанныя *съ прогулкой, со школьнымъ праздникомъ*, и т. п.

Изъ записей о пробныхъ урокахъ.

I.

1. Урокъ слушательницы Щ.; во 2-мъ классѣ, 25 октября, на тему: „Пожарный“ Смирнова (чтеніе).

Мнѣніе преподававшей.	Заключенія о достоинствахъ.	Заключенія о недостаткахъ.
1. Не сдѣлала поясненій къ картинамъ. 2. Замѣчала иногда невѣрность своего тона. 3. Читала поспѣшно.	1. Дѣти были заинтересованы. 2. Были измѣненія тона и выраженія соотвѣтственно каждому лицу. 3. Иногда интонація была очень удачна.	1. Въ манерѣ чтенія было мало увѣренности. 2. Мало было паузъ. 3. Было нѣсколько неправильныхъ ударенiй. 4. Мало драматизма въ выраженіи.

2. Слушательницы Р.; въ томъ же классѣ, 26 октября: „Пожарный“ Смирнова, устное и письменное составленіе плана, краткая запись о прочитанномъ.

1. Допустила неправильное голосованіе нѣкоторыхъ вопросовъ. 2. Трудно было замѣчать, не дѣлаютъ ли ученицы ошибокъ, переписывая съ доски.	1. Планъ урока послѣдовательно проведенъ: дѣти читали, отмѣчали части, находили названія и обсуждали ихъ. 2. Дѣти писали на доскѣ и въ тетрадяхъ, классъ работалъ съ пользой для устнаго и письменнаго изложенія.	1. Ученицы произносили свои названія недостаточно громко. 2. Преподававшая не повторяла громко этихъ названій. 3. Въ обсужденіи участвовали немногія.

3. Слушательницы П.; въ томъ же классѣ, 27 октября: „Пожарный“ Смирнова, бесѣда о прочитанномъ и разсказъ.

1. Спрашивала не всѣхъ учениць. 2. Хотѣлось бы дать болѣе полную характеристику изображенныхъ лицъ. 3. Не поправила нѣкоторыхъ выраженій во время разсказа учениць. 4. Планъ вопросовъ не былъ послѣдовательно выдержанъ. 5. Самые вопросы были недостаточно разработаны, по языку. 6. Не чувствовала увѣренности въ своемъ тонѣ.	1. Было замѣтно оживленное участіе класса въ бесѣдѣ. 2. Удаченъ былъ пріемъ пересказа, съ нѣкоторыми остановками для оцѣнки поступковъ дѣйствующихъ лицъ. 3. Преподававшая отнеслась къ критикѣ собственнаго урока очень строго, какъ и слѣдуетъ.	1. Нѣкоторыя выраженія въ разсказахъ учениць, дѣйствительно, не были исправлены. 2. Форма вопросовъ была, дѣйствительно, недостаточно обработана по языку.

4. Слушательницы М.; въ томъ же классѣ, 28 октября: „Пожарный“ Смирнова, урокъ письменнаго изложенія и грамматическихъ объясненій.

1. Главная цѣль урока—вызвать письменное изложеніе впечатлѣній—не была достигнута: заранѣе приготовившись по книгѣ, дѣти писали слишкомъ близко къ тексту. 2. Не слѣдуетъ предупреждать ученицъ, что будетъ письменная работа.	1. Разборъ письменныхъ работъ былъ хорошо выполненъ преподававшей во время обсужденія ея урока.	1. Преподававшая должна была побудить дѣтей къ громкому выраженію своихъ вопросовъ. 2. Сама преподававшая говорила очень тихо и давала очень мало объясненій. 3. Главная задача, дѣйствительно, не была достигнута по причинамъ, отчасти не зависѣвшимъ отъ преподававшей.

II.

1. Слушательницы З.; въ 1-мъ классѣ, 8 декабря, на тему: „Никитка“ Ратомскаго (чтеніе).

1. Цѣль урока была достигнута: дѣти слушали довольно внимательно. 2 Было бы желательно читать медленнѣе.	1. Выразительно и живо были прочитаны многія мѣста: мольбы Никитки о возвращеніи зайца, просьба матери о возвращеніи похищенныхъ яицъ, крики испуганной Матрены, просьбы Н-ки взять его въ городъ. 2. Урокъ былъ хорошо дополненъ картинами: видъ деревни, горохъ, заяцъ, филинъ, гадюка.	1. Слишкомъ торопливый, книжный характеръ чтенія. 2. Излишнее чтеніе фразъ, рисующихъ способъ выраженія изображаемыхъ лицъ. 3. Только два голоса выдѣлялись индивидуальными чертами: Никитки и его матери.

2. Слушательницы М.; въ томъ же классѣ, 10 декабря: „Никитка“ Ратомскаго, устное и письменное составленіе плана и устное изложеніе.

1. Урокъ вполнѣ достигъ своихъ цѣлей; не слѣдовало только пропускать одной части.	1. Существенная задача была достигнута: планъ былъ составленъ при участіи всего класса. 2. Преподававшая знала всѣхъ по фамиліи и заставила принимать участіе въ работѣ. 3. Урокъ прошелъ довольно оживленно.	1. Составленіе плана настолько растянулось, что не осталось времени для разсказа: не вся задача урока была выполнена. 2. Предлагаемыя дѣтьми названія мало разбирались и оцѣнивались преподававшей. 3. Ошибки въ правописаніи не предупреждались. 4. Форма вопросовъ была нѣсколько однообразна: повторялись одни и тѣ же междометія.

3. Слушательницы П.; въ томъ же классѣ, „Никитка“ Ратомскаго, бесѣда о прочитанномъ и упражненіе въ чтеніи.

1. Цѣлью урока было напомнить дѣтямъ, по картинамъ, о главныхъ моментахъ разсказа и помочь имъ разобраться въ оцѣнкѣ характеровъ главныхъ дѣйствующихъ лицъ.	1. Урокъ былъ очень содержателенъ во всѣхъ своихъ частяхъ: въ разъясненіи картинъ, въ бесѣдѣ съ ученицами, въ руководствѣ ихъ чтеніемъ. 2. Вопросы для оцѣнки поступковъ и характеровъ были обстоятельно разработаны и примѣнены. 3. Преподававшая хорошо воспользовалась и принесенными въ классъ картинами, и собственнымъ рисованіемъ на доскѣ. 4. Дополнительныя свѣдѣнія о жизни зайца, филина и др. были очень полезны. 5. Большая часть ошибокъ, при чтеніи ученицъ, исправлялась.	1. Нѣкоторыя неправильности въ удареніяхъ и произношеніи при чтеніи дѣтей, остались незамѣченными преподававшей.

4. Слушательницы М.; въ томъ же классѣ, 17 декабря: „Никитка“ Ратомскаго, письменное изложеніе впечатлѣній и грамматическія объясненія.

1. Задачей урока было—помочь дѣтямъ разобраться въ своихъ впечатлѣніяхъ, предупредить ошибки въ ихъ письменномъ изложеніи и разъяснить имъ нѣкоторыя грамматическія правила. 2. Изъ разбора письменныхъ работъ, видно, что главная задача урока достигнута: дѣти довольно стройно изложили свои впечатлѣнія, за исключеніемъ двухъ ученицъ, работы которыхъ оказались слабыми.	1. Главное достоинство урока—правильное размѣщеніе всѣхъ его частей: разъясненіе темъ, письменное изложеніе ученицъ, подъ руководствомъ преподававшей, громкое чтеніе написаннаго, исправленіе ошибокъ. 2. Стремленіе М. давать объясненія и предупреждать ошибки можно считать вторымъ достоинствомъ урока.	1. Писаніе вопросовъ на доскѣ заняло слишкомъ много времени, что предвидѣла М. 2. Объясненія правилъ и исправленіе ошибокъ дѣлались недостаточно громко.

Урокъ Н—ой; въ 3-мъ классѣ 25 октября: „Враги“ Инфантьева (чтеніе).

1. Разсказъ былъ прочитанъ ясно, отчетливо, выразительно; многіе оттѣнки чувства и настроенія были удачны; вниманіе класса поддерживалось до конца, нѣкоторыя комическія выраженія вызывали улыбку ученицъ. 2. Чтеніе было дополнено достаточнымъ количествомъ наглядныхъ пособій: картой, гаоляномъ, биноклемъ, компасомъ, разсматриваніемъ рисунковъ. 3. Всѣ три части урока: чтеніе преподающей, объясненіе пособій и руководство чтеніемъ ученицъ (5) были проведены съ твердой увѣренностью.	1. Наглядными пособіями: картой, гаоляномъ и др. слѣдовало воспользоваться полнѣе и привлечь къ большему участію въ нихъ самихъ ученицъ.

Урокъ З—ой; въ томъ же классѣ на тему: „Враги“ Инфантьева: составленіе плана и чтеніе ученицъ.

Урокъ состоялъ изъ 3 частей: вступленія, составленія и записыванія частей разсказа и упражненія въ выразительномъ чтеніи.	1. Вступленіе о цѣли составленія плана было хорошо задумано и умѣстно; оно было выполнено удовлетворительно. 2. Составленіе записей велось довольно оживленно съ достаточнымъ участіемъ въ немъ всего класса. 3. Руководство чтеніемъ 11 ученицъ выражалось въ поощреніи ихъ въ выразительномъ чтеніи, въ повтореніи неудачно прочитанныхъ мѣстъ, въ исправленіи ошибокъ въ удареніяхъ.	1. Ученицамъ было предоставлено мало самостоятельности и свободы въ составленіи плана и предложенныя ими названія мало обсуждались. 2. Во время чтенія ученицъ нѣкоторыя ошибки въ удареніяхъ оставались неисправленными и у преподающей проскользнула рѣзкая ошибка: дóрить вм. дарúть. 3. Иногда преподающая вызывала ученицъ къ соревнованію въ выразительномъ чтеніи въ слишкомъ рѣзкой стѣснительной формѣ: кто прочтетъ лучше? 4. По окончаніи плана онъ никѣмъ не былъ прочитанъ, провѣренъ въ цѣломъ объемѣ.

Урокъ Н—ой; въ томъ же классѣ на тему: бесѣда и устн. р.

1. Урокъ состоялъ изъ 3 частей: разсматриванія и объясненія тѣн. картинъ, бесѣды съ классомъ о содержаніи разсказа и устномъ изложеніи ученицъ по частямъ. 2. Бесѣда обняла всѣ существенные вопросы, связанные съ содержаніемъ разсказа и доступные дѣтямъ; въ ней принимало участіе большинство класса. 3. Въ устномъ изложеніи приняли живое участіе 9 ученицъ.	1. Нѣкоторыя ученицы излагали содержаніе разсказа въ 1 лицѣ вм. 3-го и не были поправлены. 2. Желательно было энергичнѣе вызвать дѣтей къ постановкѣ собственныхъ вопросовъ.

Урокъ К—ой; въ томъ же классѣ. Письменное изложеніе и грамматическія объясненія.

1. Во время письменной работы преподающая дѣлала ученицамъ указанія относительно орѳографіи (3), знаковъ препинанія (2), смысла словъ и значенія вопросовъ. 2. Во время чтенія ученицами отвѣтовъ и изложенія, преподающая исправляла ошибки въ удареніяхъ и руководила обсужденіемъ нѣкр. вопросовъ: сперва читали письм. отвѣты, затѣмъ письменныя изложенія.	1. Грамматич. объясненій для предупрежденія ошибокъ было сдѣлано слишкомъ мало; весь классъ не могъ бы ими воспользоваться, такъ какъ они произносились очень тихо, почти шопотомъ. 2. Разъясненіе темы 2 было сдѣлано слишкомъ поспѣшно (свободное изложеніе впечатлѣній совсѣмъ не было предложено ученицамъ). 3. По окончаніи письменной работы ученицамъ не было предложено просмотрѣть написанное для исправленія.

Группа уроковъ о простѣйшихъ опытахъ.

Урокъ П.; въ томъ же классѣ, на тему: „Воздухъ—тѣло, занимаетъ мѣсто“.

1. Готовилась къ этому уроку съ интересомъ, но не можетъ судить, что вышло хорошо, что удачно.	1. Опыты на данную тему были хорошо выполнены и объясненія ихъ были изложены въ б. сл. яснымъ и точнымъ языкомъ, понятнымъ дѣтямъ. 2. Дѣти были привлечены къ активному участію въ урокѣ—бесѣдой, рисованіемъ на доскѣ, повтореніемъ нѣкоторыхъ опытовъ въ классѣ и совѣтомъ передѣлать ихъ дома. 3. Цѣль урока была достигнута: учащіяся заинтересовались его содержаніемъ.	1. Разсказу о водолазномъ колоколѣ можно было бы придать больше полноты и живости. 2. Общедоступные пріемы объясненія иногда переходили въ неправильныя олицетворенія силъ природы.

*) Рисованіемъ на доскѣ.

Урокъ В—ой, въ 1-мъ кл., „Воздухъ—тѣло“ повтореніе опытовъ и бесѣда.

1. 18 ученицъ изъ 30 приняли активное участіе, повторяли произведенные преподавательницей опыты, называли предметы, описывали явленія и старались ихъ объяснить. 2. Предыдущій урокъ былъ дополненъ 2-мя нов. опытами и болѣе подробнымъ разсказомъ о водолазномъ колоколѣ.	1. Въ объясненія преподававшей вкрадывались неточныя выраженія, иногда неправильныя объясненія явленій. 2. Ученицы произносили слова недостаточно громко, и не дѣлали необходимыхъ выводовъ о свойствахъ воздуха.

Урокъ К—ой, въ 1-мъ кл. Запись и рисованіе.

1. Ученицы въ началѣ урока сдѣлали подробную запись обо всѣхъ произведенныхъ опытахъ и свойствахъ воздуха. 2. Во время письменной работы преподававшая старалась предупреждать ореографическія ошибки.	1. Преподававшей не удалось совмѣстить письменную запись объ опытахъ съ рисованіемъ прибор въ по слѣдующимъ причинамъ: 1) вступленіе было излишне и заняло мн. времени; 2) записи были слишк. подробны; 3) пріемы вызова ученицъ къ доскѣ слишкомъ однообразны.

Урокъ Б—ой, въ 1-мъ кл.: письменное изложеніе впечатлѣній и рисованіе.

Содержаніе урока: 1) разъясненіе темъ, 2) руководство письменнымъ изложеніемъ, 3) руководство рисованіемъ, 4) повѣрка сдѣланныхъ работъ, 5) отчетъ о работахъ.	1. Цѣль урока — закрѣпить пройденное на предыдущемъ урокѣ путемъ рисованія съ натуры и письменныхъ изложеній была вполнѣ достигнута: ученицы нарисовали 15 рисунковъ и 9 ученицъ писали отвѣты и изложенія. 2. Урокъ проведенъ оживленно: преподававшая помогала рисовать многими техническими указаніями и обсужденіемъ рисунковъ сообща съ ученицами; письменныя работы 9 ученицъ были прочитаны и обсуждены. 3. Предметы для рисованія были удачно выбраны и вопросы хорошо составлены.	1. Разъясненіе темы сдѣлано недостаточно ясно и поспѣшно: вопросы не были прочитаны, что облегчило бы дѣтямъ работу. 2. Пишущія имѣли мало помощи: одной указанія были сдѣланы почти шопотомъ. 3. Рисующія не выставили подъ рисунками никакихъ заглавій; не было обращено вниманія на отношеніе высоты одного предмета (стакана, бутылки, рюмки) къ другому (банкѣ). Нѣкот. предметовъ нехватало: воронки, пробки, изображенія водолаза; не было предложено рисовать съ *фигурамы ученицъ, учительницы.*

Урокъ Г—ой, во 2-мъ кл., на тему: „О свойствахъ воды“,

1. Тема о свойствахъ воды была хорошо разработана: рядъ сдѣланныхъ въ классѣ опытовъ, дополненныхъ рисунками, знакомилъ дѣтей съ формой воды, съ давленіемъ ея на стѣнки сосудовъ, съ ея уровнемъ въ сообщающихся сосудахъ, съ водопроводомъ, источникомъ, съ фонтаномъ, съ плаваніемъ тѣлъ и давленіемъ воды снизу. 2. Многіе пріемы преподаванія, обращеніе къ дѣтямъ съ вопросами, показываніе опытовъ, повтореніе сдѣланныхъ выводовъ и записываніе ихъ въ тетради были удачно примѣнены. 3. Техническая сторона опытовъ была хорошо подготовлена, и всѣ они прошли удачно. 4. Всѣ объясненія были сдѣланы въ правильныхъ точныхъ выраженіяхъ.	1. Предметы и приборы недостаточно подробно описывались и мало пускались въ дѣйствіе преподававшей и дѣтьми (мячъ съ ворон., сообщ. сосуды, жестяная банка съ отверстіями и др.), что не соотвѣтствовало цѣли урока. 2. Заключеніе о значеніи воды для орошенія почвы и какъ о средствѣ сообщенія между людьми разныхъ странъ мало соотвѣтствовало содержанію урока; то же самое можно сказать и о вопросѣ, для чего служитъ горячая вода, и о нѣк. другихъ замѣчаніяхъ (ручьи б. частью бьютъ фонтаномъ). 3. Въ письменныхъ замѣткахъ недоставало заглавія.

Урокъ А—ой, во 2-мъ кл., на тему: „О свойствахъ воды“ повтореніе опытовъ учащимися и бесѣда.

1. Цѣль урока—воспроизведеніе опытовъ самими ученицами—была въ извѣстной степени достигнута: 13 ученицъ повторили ихъ 2 раза, подъ руководствомъ преподававшей. 2. Преподававшая обращалась къ дѣтямъ въ благожелательномъ симпатичномъ тонѣ, поощрявшемъ къ отвѣтамъ. 3. Содержаніе предыдущаго урока было дополнено новыми опытами, изъ котор. 3 были выполнены удачно.	1. Преподававшая не требовала отъ ученицъ систематическаго, громкаго описанія приборовъ и рисунковъ (пособій), говорила, что опытами нужно доказывать извѣстную мысль, запоминать ее,—что противорѣчило цѣли урока. 2. Нѣкоторыя неточныя выраженія ученицъ (вода старается) оставались неисправленными.

Планъ урока, удачно проведеннаго и предоставленнаго автору методики одной его слушательницей Е. М. на лѣтнихъ учительскихъ курсахъ (Александрія, Херсонск. губ. 30-го іюня 1911 г.) на тему: „Вода въ 3-хъ состояніяхъ".

Тема урока: краткая запись названій (предметовъ, приборовъ, ихъ частей, опытовъ и общихъ выводовъ) и зарисовываніе предметовъ и приборовъ съ натуры.

1-й опытъ. **Погруженіе камня въ воду.** 1) Рюмка, 2) вода, 3) камень. Все, что занимаетъ мѣсто, называется тѣломъ.

2-й опытъ. **Прозрачность и безцвѣтность воды.** 1) Рюмка, 2) вода, 3) карандашъ, 4) листъ бѣлой и синей бумаги. Вода—тѣло прозрачное и безцвѣтное.

3-й опытъ. **Расширеніе воды при замерзаніи.** 1) Ведро, 2) бутылка съ пробкой, 3) ледъ, 4) соль, 5) полотенце. При замерзаніи вода расширяется.

4-й опытъ. **Испареніе воды.** 1) Стаканъ, 2) блюдечко, 3) вода. Испареніе зависитъ: отъ поверхности, глубины, тепла и вѣтра.

5-й опытъ. **Кипяченіе воды.** 1) Колба съ пробкой, 2) вода, 3) спиртовка. Паръ—тѣло газообразное.

Выводъ.

Вода есть тѣло: жидкое, прозрачное и безцвѣтное; она можетъ быть въ трехъ состояніяхъ: жидкомъ, твердомъ и газообразномъ.

ПРОДАЮТСЯ

въ книжныхъ магазинахъ: **„Сотрудникъ Школъ“**, Москва, Воздвиженка; **П. Карбасникова**, Петербургъ, Литейная; Москва, Моховая; Варшава, Новый Свѣтъ; Вильно, Большая; **„Новаго Времени“ А. Суворина**, Москва, Неглинный проѣздъ; **Спиридонова и Михайлова**, Москва, Моховая—**слѣдующіе труды**

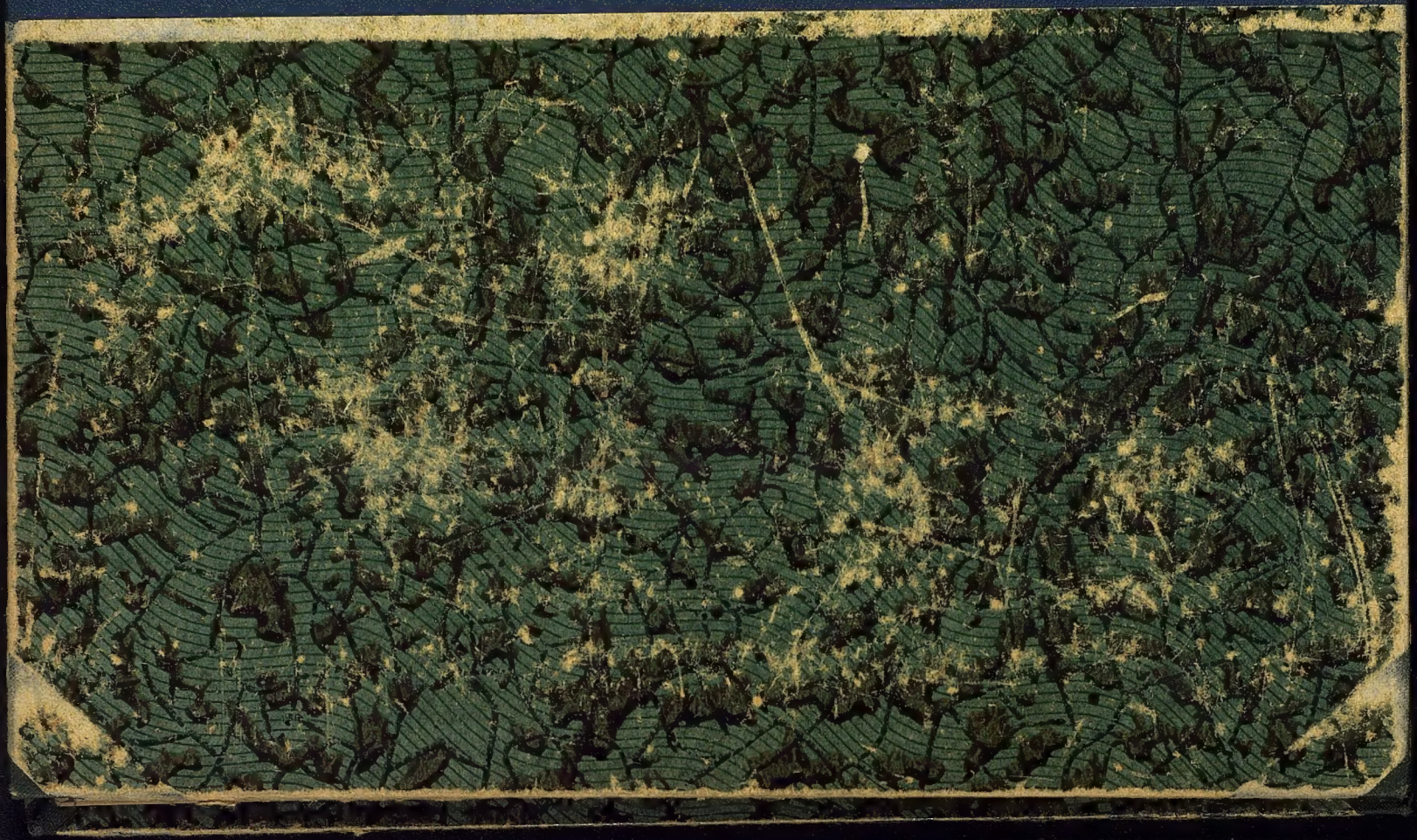
Ц. П. Балталона.

1. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ.

Содержаніе: О литературныхъ бесѣдахъ.—Основы литературной критики.—Свойства художественныхъ произведеній. Символъ и психозъ въ художественномъ творчествѣ.—О различіи между натурализмомъ и художественнымъ реализмомъ. Вопросы и планы для изученія произведеній Пушкина, Лермонтова, Грибоѣдова, Гоголя, Гончарова, Тургенева, гр. Л. Н. Толстого, гр. А. Толстого, Достоевскаго, Островскаго, Чехова, Короленко, Гомера, Софокла, Шекспира, Сервантеса, Мольера, Гете, Ибсена. Изд. 9-е, 1912 г. Ц. 75 к.

2. Его же. Хрестоматическая система и новые методы.

Содержаніе: Методъ „коллективнаго чтенія“ и сочиненія по картинамъ. Изд. журн. „Обновленіе школы“. Спб. 1913 г.

3. Принципы критики В. Г. Бѣлинскаго. Складъ изданія: „Сотрудникъ Школъ“. Ц. 20 к.

4. Ц. и В. БАЛТАЛОНЪ. Воспитательное чтеніе. Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Изд. 3-е съ портретомъ и со вступительной статьей В. Е. Ермилова. Ц. 90 к.